



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N°. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Videomodelação e Good Behavior Game: intervenções comportamentais para promover interações sociais positivas entre crianças com e sem deficiência

Larissa Rodrigues Rosa

Belém/PA

2019



Videomodelação e Good Behavior Game: intervenções comportamentais para promover interações sociais positivas entre crianças com e sem deficiência

Larissa Rodrigues Rosa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre/a.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Beckmann Menezes.

Belém/PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
UFPA/Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/BIBLIOTECA

R788v Rosa, Larissa Rodrigues, 1993-
Videomodelação e Good Behavior Game: intervenções comportamentais para promover interação social positiva entre crianças com e sem deficiência / Larissa Rodrigues Rosa. — 2019.

Orientador: Aline Beckmann Menezes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2019.

1. Análise do comportamento. 2. Pesquisa experimental. 3. Videomodelação. 4. Good Behavior Game. 5. Interação social. I. Título.

CDD - 23. ed. 150.77



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Larissa Rodrigues Rosa, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

Contato: Larissa Rodrigues Rosa.

Mail: larissarosa93@gmail.com



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento - NTPC
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do
Comportamento - PPGTPC
Mail: secretariappgtpc/ufpa@gmail.com
Site: ppgtpc.propesp.ufpa.br/index.php/br/
Rua Augusto Corrêa nº 01
CEP: 66075 - 110, Guamá, Belém PA
Fones: 32018542 / 32018476



PPGTPC
Programa de Pós-Graduação em
Teoria e Pesquisa do Comportamento UFPA



PPGTPC



Programa de Pós-Graduação em
Teoria e Pesquisa do Comportamento UFPA

Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA –
Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias Nº. 84 de 22.12.94 da
Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do
Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Dissertação de Mestrado

“Videomodelação e Good Behavior Game: Intervenções Comportamentais Para Promover Interações Sociais Positivas Entre Crianças Com e Sem Deficiência”.

Aluna: Larissa Rodrigues Rosa.

Data da Defesa: 15 de Fevereiro de 2019.

Resultado: Aprovada.

Banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Aline Beckmann de Castro Menezes (Orientadora - UFPA).

Prof.ª Dr.ª Pollianna Galvão Soares de Matos (Membro 1 – Uniceuma).

Prof.º Dr.º Paulo Roney Kilpp Goulart (Membro 2 – UFPA).

Agradecimentos

Agradeço à CAPES pelo financiamento parcial desta pesquisa, através da bolsa de mestrado.

Prof.^a Dr.^a Aline Menezes, me sinto privilegiada de ter sido orientada por ti, muito obrigada por tudo! O carinho e afeto que permeavam nossos encontros me tranquilizaram em momentos de ansiedade e me ajudaram a encontrar soluções para os problemas que iam surgindo. Obrigada por facilitar essa caminhada me ensinando que é possível viver a pós-graduação sem adoecer!

Agradeço ao Prof. Dr. Marcus Bentes, sem sua disponibilidade eu não poderia estar vivenciando esse momento!

Prof. Dr. Paulo Goulart, que tem acompanhado minha trajetória acadêmica desde a iniciação científica, meus sinceros agradecimentos por todas as pontuações, sugestões e ideias para a implementação desse projeto.

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Elias Delage, pela valiosa contribuição na construção do TCLE e pela disponibilidade em avaliar este trabalho.

Prof.^a Dr.^a Pollianna Galvão Soares de Matos, meus sinceros agradecimentos por sua disponibilidade em avaliar este trabalho.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Marília de Carvalho, ao Prof. Dr. Carlos de Souza e ao Prof. Dr. Aécio Borba, que contribuíram imensamente para o desenvolvimento dessa dissertação e para a minha formação em Análise do Comportamento. Com vocês aprendi lições valiosas que se fosse escrever aqui seriam necessários muitos parágrafos. Pela dedicação e planejamento de cada aula, de cada avaliação, de cada texto... Meu sincero agradecimento!

Ao meu esposo, Renato Oliveira, com quem compartilho sonhos, angústias, felicidades e frustrações há 7 anos, agradeço por sempre ouvir atentamente meus desabafos, por me incentivar a crescer e me apoiar em cada decisão até aqui tomada. Seu

companheirismo, amizade e amor me fortalecem diariamente.

Querido pai Luiz Carlos e amada mãe Amanda Borges, sempre serei grata por vocês garantirem o privilégio que é crescer tendo o estudo como foco, por me incentivarem a seguir com meus sonhos e, principalmente, por me amarem de uma forma que palavras não são capazes de descrever.

Meus irmãos, Ananda Louise e Lucas Rosa, obrigada por serem meus melhores amigos, pelo apoio, carinho e pelas risadas sempre presentes em nossos encontros, virtuais ou presenciais. O amor que nos envolve me enche de gratidão e renova minhas forças!

Por fim, não poderia deixar de registrar meu agradecimento a Deus. Acredito que Ele planejou cada momento que eu vivi ao longo desses anos e colocou em minha vida cada pessoa aqui mencionada para me ajudar a crescer!

Sumário

Lista de Figuras.....	viii
Lista de Tabelas.....	ix
Resumo.....	x
Abstract.....	xi
Apresentação.....	13
A Interação Social Positiva na Educação Inclusiva.....	15
Intervenções Analítico-Comportamentais.....	23
Videomodelação.....	24
Good Behavior Game.....	26
Método.....	30
Participantes.....	30
Ambiente.....	30
Materiais.....	30
Procedimento.....	31
Delineamento experimental.....	37
Cuidados éticos.....	37
Acordo em observadores.....	38
Resultados e Discussão.	39
Caracterização dos participantes.	39
Sociograma.	40
Análise das interações sociais.	48
Limitações do estudo.	53
Considerações Finais.	57
Referências.....	59
Apêndices.....	70
Anexos.....	78

Lista de Figuras

Figura 1.....	37
Figura 2.....	40
Figura 3.....	41
Figura 4.....	41
Figura 5.....	41
Figura 6.....	43
Figura 7.....	43
Figura 8.....	44
Figura 9.....	45
Figura 10.....	45
Figura 11.....	49
Figura 12.....	51
Figura 13.....	51
Figura 14.....	78
Figura 15.....	78
Figura 16.....	78

Lista de Tabelas

Tabela 1.....	46
Tabela 2.....	47
Tabela 3.....	70
Tabela 4.....	73
Tabela 5.....	79

Rosa, L. R., (2019). Videomodelação e Good Behavior Game: intervenções comportamentais para promover interação social positiva entre crianças com e sem deficiência. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Pará. 79 páginas.

Resumo

As interações sociais entre os alunos com e sem deficiência podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão na sala de aula, bem como aprimorar a competência social através da aquisição de habilidades sociais. A Análise do Comportamento tem muito a contribuir com esta área devido o desenvolvimento de tecnologia comportamental para aquisição de habilidades socialmente relevantes. Este trabalho foi realizado com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, dentre os quais estava matriculada uma criança com deficiência intelectual que recebeu o nome fictício de José. Adaptou-se duas intervenções comportamentais, videomodelação e Good Behavior Game (GBG), com objetivo de aumentar a quantidade de interação social entre José e seus colegas. Durante a videomodelação, a turma assistia uma animação com interação entre crianças com e sem deficiência e, em seguida, eram feitas perguntas disparadoras para o diálogo sobre o que havia sido assistido. Durante o GBG, a turma foi dividida em equipes e, após trinta minutos, a equipe que emitisse mais comportamentos adequados venceu e recebia itens escolares. Ao fim de duas semanas a equipe que venceu, por ter mais vitórias diárias, foi quem decidiu os detalhes de uma festa realizada no último dia do GBG com toda a turma. Para a avaliação, além de sessões de observação durante uma semana antes e depois de cada intervenção e follow-up após dois meses, foram aplicados Testes Sociométricos na turma no segundo dia de cada semana de observação. Foi possível uma mudança qualitativa relacionada à maneira pela qual essa interação ocorria. O aumento de interações iniciadas por José, a diminuição de interações indiretas e a diminuição da discrepância entre a quantidade de interação com o professor e a quantidade de interação com os pares foram os ganhos adquiridos com as intervenções.

Palavras-chave: Videomodelação; Good Behavior Game; Interação social; Inclusão escolar; Análise Aplicada do Comportamento.

Rosa, L. R. (2019). Videomodeling and Good Behavior Game: behavioral interventions to promote positive social interaction between children with and without disabilities. (Master Thesis, Federal University of Pará). 79 pages.

Abstract

Social interactions between students with and without disabilities can facilitate or hinder the inclusion process in the classroom, as well as improve social competence through the acquisition of social skills. Behavior Analysis has much to contribute to this area because of the development of behavioral technology to acquire socially relevant skills. This work was carried out with 5th graders from Elementary School I, among whom was enrolled a child with intellectual disability who was given the fictitious name of José. Two behavioral interventions, videomodeling and Good Behavior Game (GBG) were adapted to of increasing the amount of social interaction between José and his colleagues. During the videomodeling, the group watched an animation with interaction between disabled and non-disabled children, and then asking startling questions for the dialogue about what had been watched. During the GBG, the class was divided into teams and, after thirty minutes, the team that emitted more appropriate behaviors won and received school items. At the end of two weeks the team that won, to have more daily victories, was who decided the details of a celebration realized in the last day of the GBG with the whole class. For the evaluation, in addition to observation sessions during one week before and after each intervention and follow-up after two months, Sociometric Tests were applied to the class on the second day of each observation week. It was possible a qualitative change related to the way in which this interaction occurred. The increase in interactions initiated by José, the decrease in indirect interactions and the decrease in the discrepancy between the amount of interaction with the teacher and the amount of interaction with the peers were the gains obtained with the interventions.

Keywords: Videomodeling; Good Behavior Game; Social interaction; School inclusion; Applied Analysis of Behavior.

Apresentação

O presente trabalho teve como objetivo avaliar o impacto de uma intervenção analítico-comportamental na promoção de interações sociais positivas entre crianças com e sem deficiência no contexto escolar. A importância das interações sociais entre pares tem ganhado destaque, principalmente, devido sua relação com o desenvolvimento de competência social. Um indivíduo socialmente competente é aquele que possui status social positivo no grupo, mantém relações com os pares de maneira satisfatória e emite poucos comportamentos considerados disruptivos (Freitas & Del Prette, 2013).

O estabelecimento de interações sociais entre pessoas com e sem deficiência, além das consequências positivas acima mencionadas, influenciará na inclusão efetiva dessas pessoas nos mais diversos contextos. Tal inclusão social tem amplo respaldo legal: de 1988 com a Constituição Federal a 2015 com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, muitas foram as medidas legais sancionadas com objetivo de fortalecer práticas inclusivas. A obrigatoriedade de frequentar classes regulares se constitui em uma das principais ações a favor da inclusão escolar, que em contrapartida, encontrou escolas que não estavam preparadas para lidar com o público alvo da educação especial.

Diante de tal cenário, o que se viu e ainda se vê, são crianças inseridas no espaço físico das escolas, mas que não participam da rotina escolar da turma e não recebem as devidas adaptações curriculares (Campos & Glat, 2016), por vezes não participam das festas e demais eventos sociais promovidos pela instituição (Gomes & Mendes, 2010), não são reconhecidas pelos professores como sendo capazes de aprender nas circunstâncias adequadas (Ferreira, Ferreira & Oliveira, 2010) e, eventualmente, possuem um amigo mais próximo, que pode ser visto como o cuidador dessa criança (Batista e Enumo, 2004).

Reiterando o impacto das interações sociais entre pares no desenvolvimento de competência social e na efetivação da inclusão, torna-se evidente a relevância científica e

social de identificar maneiras de promover tais interações. Estratégias de baixo custo, fácil aplicação e adaptação que sejam efetivas em aumentar a interação entre crianças com e sem deficiência possibilitarão uma transformação social no contexto em que for aplicada.

O presente trabalho se organizará da seguinte forma: um capítulo que traçará a relação entre inclusão escolar e interação social; outro capítulo que apresentará intervenções analítico-comportamentais, na sequência uma descrição do método utilizado, os resultados alcançados, seguido de uma discussão sobre o impacto científico e social dos mesmos. No primeiro capítulo, sobre as interações entre crianças com e sem deficiência no contexto escolar, será apresentada a relevância da temática para a efetivação da inclusão e os efeitos das interações para o desenvolvimento humano. O segundo capítulo se subdividirá em dois, que apresentarão, respectivamente, a Videomodelação e o Good Behavior Game enquanto estratégias eficazes na aquisição de novos comportamentos em contextos de sala de aula.

A Interação Social Positiva na Educação Inclusiva

A educação como um direito de todos, no Brasil, aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, a terceira constituição desde a independência, e em todas as constituições que se seguiram. Entretanto, na prática, a educação não era oferecida pelo poder público a toda a população. Tal fato possibilitou a origem de movimentos comunitários e filantrópicos que promoviam redes de escolas especiais privadas, destinadas àqueles que não estavam incluídos (Mendes, 2006). A instituição legal da inclusão educacional brasileira tem início com a Constituição de 1988, a qual afirma em seu Artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Entretanto, Mello (2016) aponta que as pessoas com deficiência começaram a ser matriculadas na rede regular de ensino apenas após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96). Nesse sentido o autor ressalta que “as leis vão introduzindo práticas educacionais mais próximas de uma inclusão” (p. 932).

Desde então, foram criadas diversas ferramentas legais pelo Governo Federal a fim de promover a educação inclusiva, dentre as quais pode-se citar os programas “Educação inclusiva: Direito a Diversidade”, “Incluir”, “Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais”, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Biaggio (2017) afirma que o número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular cresce anualmente, e esse aumento é produto de mobilização social. Contudo, tal aumento ainda é pouco se comparado ao quantitativo de matrículas totais na Educação Básica (Rebelo, 2016).

Vale ressaltar que o número de matrículas não deve ser visto como a forma mais eficaz para medir a inclusão escolar. Dessa maneira, diversos estudos têm mencionado variáveis que

afetam negativamente o processo de inclusão escolar, tais como, a falta de formação de professores (Kassar, 2016; Lemos, Salomão & Agripino-Ramos, 2014; Ribeiro, 2016); as expectativas de pais e professores que interferem na promoção de igualdade de oportunidade (Dias, Sousa, Gonçalves, Flores & Peres, 2016; Lemos, Salomão, Aquino & Agripino-Ramos, 2016); as interações das crianças com deficiência e seus pares, que por vezes são caracterizadas por interações pontuais com pouca ou nenhuma relação de amizade (Batista & Enumo, 2004; Ferreira, 2016; Ribeiro, 2016; Teixeira & Kubo, 2008). Tais distintas dificuldades têm em comum o fato de poderem ser inseridas dentro da categoria “barreiras atitudinais” definidas em lei.

A Lei Brasileira de Inclusão– nº 13.146 foi instituída em julho de 2015, e conceitua seis categorias de barreiras à inclusão, dentre as quais encontram-se as barreiras atitudinais que são definidas, na alínea e, do inciso IV, do artigo 3º, como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”.

Em ambientes com pouca ou nenhuma barreira atitudinal, é possível encontrar vários benefícios proporcionados pela inclusão escolar. Torres e Vieira (2014) demonstraram que a percepção de qualidade de vida de adolescentes com deficiência inseridos em sala de aula regular foi maior do que de adolescentes em salas especiais. Com base nesse resultado, os autores concluem que ambientes inclusivos podem promover a autoestima e estimular a maneira com que esses adolescentes lidam com a deficiência. Autores como Dias *et al.* (2016) e Lima e Laplane (2016), defendem que a convivência com a diferença possibilita um melhor desempenho acadêmico e relações mais próximas com os pares. Melhores recursos pedagógicos e mais participação dos pais na vida escolar, são outros aspectos que acompanham a inclusão escolar efetiva, os quais irão implicar em uma maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem (Dias *et al.*, 2016; Lima & Laplane, 2016). Nesse sentido,

os benefícios proporcionados por ambientes educacionais inclusivos são não só para os alunos com deficiência, mas também se estendem aos pares, professores e toda a comunidade escolar.

Para Vygotsky, de acordo com Fino (2001), a interação de crianças com os pares é fundamental para o desenvolvimento social da criança. Nesse sentido, a interação social é o processo mais importante no desenvolvimento da criança com ou sem deficiência, pois contribui com a aquisição de comportamentos sociais e a compreensão de valores socialmente aceitos. Tal aprendizagem depende do ambiente em que a criança está inserida e da qualidade das interações vivenciadas (Del Prette & Del Prette, 2005). Quando se trata de crianças com deficiência, essa interação é limitada, sendo poucos os espaços de desenvolvimento e aperfeiçoamento de repertórios de competência social (Batista & Enumo, 2004). Por essa razão os relacionamentos sociais promovidos pelo processo de inclusão escolar são extremamente relevantes, podendo ser entendidos como um indicador do grau de inclusão presente em determinado ambiente (Dias *et al.*, 2016; Santo & Santos, 2016).

Os conceitos de habilidades sociais e competência social, ainda que estejam intimamente relacionados, não podem ser confundidos. Enquanto habilidades sociais são “diversas classes de comportamentos sociais que permitem a uma pessoa usufruir de relacionamentos reforçadores, saudáveis e produtivos com os outros em qualquer situação de cultura” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 31), competência social se refere a “um julgamento sobre a qualidade da performance individual em uma determinada situação” (Höher Camargo & Bosa, 2009, p. 66). Uma pessoa socialmente habilidosa provavelmente possuirá relações satisfatórias com os pares, desempenho acadêmico proveitoso, status social positivo no grupo e baixa frequência de problemas de comportamento (Freitas & Del Prette, 2013).

As relações interpessoais podem ser classificadas de acordo com a qualidade e durabilidade. De acordo com Ferreira (2016), relações no nível da interação social são

encontros pontuais e de curta duração, que podem ser positivos ou negativos. O desenvolvimento da amizade se constituirá no nível das relações recíprocas, nas quais ocorrem trocas de experiência e afeto. Por fim, o nível mais complexo das relações seriam as redes, as quais são constituídas por várias relações recíprocas entrelaçadas, como grupos de amizade.

Diante do que foi exposto, evidencia-se que as relações estabelecidas entre crianças com e sem deficiência são um fator determinante na formação e desenvolvimento de competência social, entendida como a base para o desenvolvimento global da criança (Dias *et al.*, 2016; Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013). Nesse sentido, quanto mais relações recíprocas, maior será a rede de relação social e haverá mais oportunidades para o desenvolvimento da competência e habilidade social, dado que na medida em que uma criança interage com um par socialmente habilidoso maior será a probabilidade de a criança aumentar seu repertório de habilidades sociais (Sanini *et al.*, 2013).

O desenvolvimento de competência social e o bom funcionamento adaptativo estão inter-relacionados com as interações sociais. Nesse sentido, ressalta-se que as atitudes dos pares em relação às pessoas com deficiência são uma das maiores barreiras à inclusão, pois interferem diretamente na qualidade das interações sociais (Dias *et al.*, 2016). Os autores investigaram as atitudes de adolescentes em relação à inclusão utilizando um instrumento que abrange três esferas: emocional, cognitiva e intenção do comportamento. Foi encontrada diferença nos escores emocional e cognitivo entre alunos que possuem e não possuem proximidade com uma pessoa com deficiência (parente ou amigo). O referido dado indica, segundo os autores, que o convívio com pessoas com deficiência estimula atitudes mais favoráveis à inclusão. A esfera da intenção do comportamento, contudo, não apresentou diferença significativa entre os grupos.

Estudos que buscaram investigar a interação estabelecida entre os alunos com e sem

deficiência na sala de aula regular utilizaram o teste sociométrico como ferramenta para medir a preferência social entre os estudantes (Batista & Enumo, 2004; Teixeira & Kubo, 2008). Trata-se de um teste que indica a preferência e rejeição existentes em um determinado grupo. Com base nessas indicações será possível identificar o status sociométrico de cada indivíduo, podendo ser aceito, rejeitado ou negligenciado/esquecido pelo grupo. (Ferreira, 2016). A aplicação dos testes sociométricos foi realizada da seguinte maneira: solicitou-se que os alunos deveriam nomear três colegas com quem queriam e, outros três, com quem não queriam brincar no recreio e fazer atividade na sala (Batista & Enumo, 2004), ou deveriam nomear três colegas nas categorias amigo, não amigo, fará faculdade, não fará faculdade (Teixeira & Kubo, 2008).

Um dos estudos (Batista & Enumo, 2004) utilizou, além do teste sociométrico, observações durante o recreio e foi verificado que dos três alunos com deficiência intelectual, dois foram categorizados como rejeitados (votos negativos para brincar) e um como companheiro (votos positivos para brincar). Entretanto as observações apontaram poucos episódios de interação com os três participantes, os quais consistiam em conversas pontuais e agressão física, não havendo ocorrência de episódios de brincadeira entre os pares e os alunos com deficiência. Teixeira e Kubo (2008), verificaram que um estudante com deficiência foi identificado como esquecido (poucos ou nenhum voto em todas as categorias), dois como rejeitados (votos para não amigo) e um com pouca interação, mas desacreditado (votos para não fazer faculdade).

A escola é um espaço importante para o desenvolvimento da criança com e sem deficiência, pois se configura em um ambiente propício para a aquisição de novas habilidades através da troca com os pares. O ganho na troca com os pares para crianças com deficiência é principalmente a aquisição de comportamentos sociais, e para crianças sem deficiência é, principalmente, o enriquecimento do repertório social devido ao convívio com a diferença

(Anhão, Pfeifer & Santos, 2010; Höher Camargo & Bosa, 2012; Laplane & Batista, 2008; Lemos *et al.*, 2016)

Baer e Wolf (1970), afirmam que ambientes escolares são comunidades naturais de reforçamento que atuam no sentido de promover e manter mudanças generalizadas no comportamento, em outras palavras, são *behavioral traps*. Basicamente, a natureza fundamental de um *behavioral trap* consiste em ser “fácil de entrar e difícil de sair” (Alber & Heward, 1996, p. 282). Os autores indicam quatro características de um *behavioral trap*, são elas: devem apresentar um estímulo reforçador irresistível; apenas uma resposta simples deve ser necessária para o sujeito contatar a contingência; ao entrar na “armadilha”, várias outras contingências inter-relacionadas são contatadas e motivam a aquisição, aumento e manutenção do repertório em questão; e, por fim, são efetivas por um longo período de tempo, pois pouco ou nenhum, é o efeito de saciação (Alber & Heward, 1996).

É possível, entretanto, que a criança frequente regularmente a escola sem contatar tais contingências de reforço - tal cenário pode ser descrito como isolamento social. Quando isso ocorre a criança encontra-se impossibilitada de contatar novos reforçadores e adquirir determinadas habilidades sociais que poderiam viabilizar a entrada em novos ambientes (Baer & Wolf, 1970). Se tais habilidades sociais são consideradas importantes para a criança naquele momento, possibilitam outras mudanças significativas no comportamento e, de forma súbita e sistemática alteram o futuro da criança, então as habilidades sociais aprendidas no contexto escolar podem ser consideradas *behavioral cusps* (Bosch & Fuquia, 2001; Rosales-Ruiz & Baer, 1997).

Uma mudança comportamental que possua consequências importantes para o organismo, para além da mudança em si, é definida como *behavioral cusps* (Rosales-Ruiz & Baer, 1997). Não é possível listar os comportamentos para compor uma classe chamada *cusps*, pois sua definição não está atrelada à topografia, não possui uma essência ou

característica em si mesma. Rosales-Ruiz e Baer (1997) ao propor tal conceito para compreender o desenvolvimento na perspectiva analítico-comportamental, apresentaram-no como um conceito pragmático, sendo assim, trata-se de um conceito relacional que só pode ser identificado a partir de sua função.

Supondo que uma criança vivencia um conflito com seus colegas e que consegue resolver tal conflito, desde então seus colegas a procuram para pedir ajuda com novos problemas interpessoais na escola. O contato com essas novas situações favorece o aperfeiçoamento da habilidade de solucionar problemas. Essa criança pode adquirir status de boa amiga e conselheira, o que irá alterar a maneira pela qual essa criança irá enfrentar os problemas interpessoais por ela vivenciados no futuro. A aquisição dessa habilidade pode proporcionar que essa criança contate ambientes novos e que não seria possível contatar sem tal habilidade. O futuro dessa criança, então, será alterado. Oportunidades podem ser acessadas devido a aquisição e aperfeiçoamento dessa habilidade. Sendo assim, para essa criança, aprender a solucionar conflitos foi um *behavioral cusps*.

Estar inserido em um *behavioral traps*, como o ambiente escolar, pode então favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais que, dependendo de sua função no desenvolvimento social do indivíduo, podem ser compreendidas como *behavioral cusps*. Sabendo-se que a aquisição destas habilidades ocorre nos momentos de interação entre os pares, então é possível afirmar que as interações sociais que ocorrem dentro da escola são o meio pelo qual mudanças significativas no repertório comportamental da criança irão ocorrer. Ainda que a importância das interações sociais para o desenvolvimento seja reconhecida, grande parte dos estudos desta área tem objetivos descritivos, conforme encontrado em uma revisão da literatura feita por Rosa e Menezes (no prelo), sem apresentar indicações de como intervir para modificar tal cenário. As autoras defendem que identificar maneiras efetivas de intervir em tais situações se fazem extremamente relevantes, pois a ocorrência de uma interação

influenciará as interações que ocorrerão no futuro.

Nesse sentido, o primeiro contato de uma criança de desenvolvimento típico com uma pessoa com deficiência influenciará a maneira como essa criança se relacionará com pessoas com deficiência no futuro. Variáveis como a mediação de um adulto (cuidador ou professor), o repertório comportamental para responder em situações sociais, e principalmente, a consequência dessa interação serão relevantes nesse contexto. De acordo com Pierce e Cheney (2013), a lei da igualação aponta que o comportamento de qualquer organismo irá se alocar naquele esquema que proporcionar mais reforçadores. Com base nisso, pode-se compreender que na sala de aula diante de uma pessoa com deficiência, o aluno pode responder ao menos de duas maneiras: iniciar um diálogo ou não. Se essa pessoa vivenciou momentos agradáveis junto desse aluno com deficiência, a probabilidade de iniciar um diálogo será aumentada. Contudo, se houver na sala de aula outras pessoas mais próximas desse aluno ou outros estímulos mais reforçadores do que conversar com o par com deficiência, então a probabilidade de um diálogo será diminuída. Quando interagir com o colega for mais reforçador do que ignorá-lo ou se engajar em outras atividades, as barreiras atitudinais nesse contexto provavelmente serão menores.

Intervenções Analítico-Comportamentais

Com base na compreensão que uma interação social é composta por dois comportamentos, um primeiro de iniciar a interação e o segundo de responder a mesma (O'Connor, 1969), as contribuições da Análise do Comportamento são muito enriquecedoras para este campo de estudo. Partindo do princípio que mudando a contingência também será possível mudar o comportamento, uma intervenção analítico-comportamental irá propor uma mudança no contexto em que tal comportamento, ou ainda, a interação ocorre. Alguns relatos na literatura apresentam estratégias analítico-comportamentais planejadas para promover a interação entre os pares, que serão descritas na sequência.

Vários autores (Green *et al.*, 2013; MacDonald, Clark, Garrigan & Vangala, 2005; Nicolino & Malerbi, 2010; Ribela, Reis & Gioia, 2009) tem pesquisado estratégias eficazes para promover interações sociais com alunos que possuem déficits de habilidades sociais. Foi encontrado relato de intervenção junto ao professor de educação física de duas turmas, sendo que em cada turma estava matriculado um aluno com síndrome de Down de 18 anos, no qual o docente recebia orientações para “observar, organizar e consequenciar adequadamente os alunos quando ocorressem interações sociais” (Ribela *et al.*, p.169). Avaliou-se a frequência de iniciações e interações sociais, tanto com os pares quanto com o professor, antes e após a intervenção. Encontrou-se um aumento no número de iniciações e interações dos alunos com os pares e diminuição da interação dos alunos com o professor. Os autores relatam que tal resultado só foi possível devido o engajamento do professor em elogiar e dar dicas para que os alunos interagissem, concluindo que o reforçamento diferencial pode contribuir com o aumento das interações entre os pares (Ribela *et al.*, 2009).

O uso da modelação foi a estratégia usada por Nicolino e Malerbi (2010) na sala de aula de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA, de 5 anos de idade. A modelação ocorreu em dois contextos: brincadeira livre e exposição de uma tarefa realizada

em casa. No momento de brincadeira livre, os pesquisadores iniciaram uma interação com a criança com TEA, manipulando e falando sobre um brinquedo. No momento de exposição da tarefa, em que elogios e sugestões para melhorar a tarefa podiam ser dados pelos colegas, os pesquisadores deram sugestões de como a criança com TEA poderia melhorar a atividade e elogiaram os trabalhos de todos os colegas de turma. Após a intervenção, a taxa de interação por minuto aumentou de zero, na linha de base, para até três na atividade que envolvia brinquedos e até um na atividade de apresentação da tarefa. Os autores relatam que a utilização do delineamento AB impossibilita-os de afirmar com exatidão que o aumento na frequência de interações ocorreu devido à modelação, contudo não houve alteração na sala de aula que justificasse a mudança identificada. Nicolino e Malerbi (2010) defendem que realizar intervenções dentro da sala de aula, juntamente com os colegas da criança e durante atividades rotineiras, são mais coerentes com o objetivo de aumentar a interação entre as mesmas.

Além das estratégias acima descritas, é possível encontrar e adaptar outras intervenções comportamentais que não necessariamente possuem o objetivo de aumentar interação social na sala de aula regular entre alunos com e sem deficiência. Na sequência serão apresentadas duas intervenções comportamentais utilizadas no contexto escolar e será discutido como tais intervenções podem ser adaptadas para atingir o objetivo do presente estudo, promover interação entre os pares na sala de aula.

Videomodelação

Os resultados da pesquisa clássica de Bandura (1965), indicando o aumento da frequência de comportamentos agressivos de crianças após assistirem em um vídeo os mesmos comportamentos, de acordo com Green *et al.* (2013), deram início à investigação do uso de vídeos para a aquisição de determinados comportamentos. O'Connor (1969)

apresentou um vídeo de 22 minutos para crianças identificadas como isoladas socialmente e constatou um aumento na frequência das respostas de iniciar e responder a interação.

Outros estudos (Ballard & Crooks, 1984; Green *et al.*, 2013; O'Connor, 1972), também relatam resultados positivos para o uso de vídeo na promoção de interação social positiva entre pares, obtendo aumento na frequência das respostas de interação de crianças pré-escolares, identificadas como isoladas socialmente. MacDonald *et al.* (2005) utilizam a videomodelação de comportamentos de brincar de “faz de conta” em crianças com TEA, afirmando que essa é uma habilidade de alta relevância para a interação dessas crianças com os pares. Os participantes do estudo assistiam duas vezes vídeos de adultos brincando com os mesmos brinquedos que eram disponibilizados para as crianças. Cada vídeo mostrava verbalizações e ações que a criança deveria fazer com o brinquedo especificado. Tanto as verbalizações com scripts como as ações de reprodução com brinquedos foram adquiridas pelos participantes.

Esses estudos tem em comum o fato de que a intervenção foi realizada, com alunos com déficit em habilidades sociais dentro da escola de educação infantil (Ballard & Crooks, 1984; Green *et al.*, 2013; O'Connor, 1969, 1972) ou com crianças com TEA dentro da escola de ensino especializado (MacDonald *et al.*, 2005), em uma sala separada para a realização da sessão, na qual a criança ficava sozinha (Ballard & Crooks, 1984; O'Connor, 1969, 1972;) ou com o pesquisador (Green *et al.*, 2013; MacDonald *et al.*, 2005). Todas as pesquisas utilizaram como medida pós-teste a realização de observação no mesmo dia em que a criança assistiu ao vídeo, sendo que apenas Green *et al.* (2013) realizou follow-up 3 ou 4 semanas após a última sessão. Esse tipo de medida pós-teste pode não ser muito efetiva para a compreensão do efeito da videomodelação a médio e longo prazo, deixando uma lacuna na validade e relevância da utilização de tais procedimentos em contextos aplicados.

Vale pontuar que a utilização de vídeos para promover interação entre crianças com

deficiência e seus pares não deve se limitar à criança alvo, como nas pesquisas encontradas, pois a interação social positiva consiste na emissão de um comportamento em direção a outrem e este responder à interação. Nesse cenário não faz sentido que apenas a criança com deficiência participe da videomodelação, afinal, não é apenas esta que deve ter repertório social para iniciar ou responder interações, havendo também a necessidade de crianças de desenvolvimento típico terem repertório social para interagir com crianças com deficiência.

Good Behavior Game

Uma outra estratégia que tem sido utilizada para reduzir problemas de comportamento e aumentar a emissão de comportamento apropriados é o Good Behavior Game (GBG), conforme indicado por Pennington e McComas (2017). Os autores definem o GBG como sendo uma contingência grupal interdependente em que a turma é dividida em grupos, pelo professor, o qual irá estabelecer as regras e distribuir pontos. Trata-se de uma estratégia de intervenção que surgiu como alternativa para o gerenciamento de comportamentos na sala de aula através do reforçamento diferencial de baixas taxas de comportamento disruptivo, que se propunha a utilizar reforçadores naturais, para além da atenção do professor e reforço arbitrário (Barrish, Saunders & Wolf, 1969).

Uma revisão de literatura sobre o GBG entre 1969 e 2002 feita por pesquisadores americanos (Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski, 2006) encontrou que a maioria das pesquisas relatadas no país foram realizadas com alunos do sexto ano com objetivo de reduzir comportamentos problema como, sair do lugar, dar apelidos e agredir física ou verbalmente, em que o professor marcava sempre que algum membro da equipe violava as regras pré-estabelecidas. Entretanto, também foram encontrados relatos bem-sucedidos do GBG para aumentar comportamentos adequados como a realização de tarefas acadêmicas (Darch & Thorpe, 1977 como citado em Tingstrom *et al.*, 2006) e cuidados com a higiene bucal (Swain

et al., 1982 como citado em Tingstrom *et al.*, 2006). Geralmente ganhava a equipe que, após um período determinado, estivesse com menos violações das regras, entretanto também era possível que qualquer equipe poderia vencer se as marcações permanecessem abaixo do critério pré-estabelecido.

Tingstrom *et al.* (2006) também encontraram relatos de várias modificações no GBG, como Astronauta Game aplicado com crianças do 1º ano, que se mostrou eficiente em aumentar comportamentos pró-sociais (boas maneiras, por exemplo), em que a equipe que mais emitisse os comportamentos alvo poderia colorir sua nave espacial num quadro exposto para toda a turma, o que os colocaria mais próximo do destino final: a lua. Uma outra modificação foi o Principal Game, em que o prêmio final era visitar e receber atenção especial do diretor da escola, além de receber pontos e elogios do professor sempre que cumprissem suas tarefas. Os resultados encontrados foram positivos em relação ao aumento da realização de tarefas.

Em outra adaptação, o Good Writing Game, apresentou o aumento na diversidade do uso de adjetivos e verbos em redações, além da criatividade na produção de histórias. Antes e durante o jogo, vários temas eram postos no quadro e era solicitado que as crianças escrevessem uma redação de 10 frases sobre um dos temas. O jogo apresentou três fases, na primeira cada adjetivo diferente na redação valia 5 pontos, na segunda cada verbo diferente valia 10 pontos e na terceira fase as crianças recebiam 5 pontos por adjetivo diferente, 10 pontos por verbos diferentes e 10 pontos sempre que iniciassem as frases de forma diferente. A equipe vencedora ganhava tempo extra no recreio e pequenas porções de chocolate (Maloney & Hopkins, 1973).

Estudos mais recentes corroboram com a efetividade do GBG para diminuir comportamentos inadequados com crianças em instituições específicas para crianças e adolescentes que apresentam comportamento delinquente (Joslyn, Vollmer & Hernández,

2014); em programas complementares de ensino depois da escola (Smith, Osgood, Oh & Caldwell, 2018); em escolas específicas para crianças com problemas de comportamento com histórico de agressão (Groves & Austin, 2017); e com crianças com desenvolvimento atípico em instituições especiais (Sy, Gratz & Donaldson, 2016). Dessa forma, observa-se que o GBG é um modelo de intervenção que pode ser adaptado para diferentes participantes e em diferentes ambientes. Groves e Austin (2017) evidenciaram que o GBG foi eficiente para diminuir comportamentos disruptivos quando aplicado de forma grupal ou individual. Os autores definiram três regras e durante um período de tempo ganhava a equipe com mais pontos e em outro período ganhavam os alunos com mais pontos. Independente da condição, se em grupo ou individual, os resultados foram positivos. Contudo, ao aplicar um questionário de preferência, a maioria das crianças demonstraram preferência pela forma grupal do jogo. Os autores concluem afirmando que é possível utilizar o GBG de forma individual, se essa for a preferência do professor e dos alunos, sem causar problemas para a turma ou perder a eficácia da intervenção.

Além de resultados no curto prazo, algumas pesquisas evidenciam efeitos no longo prazo, indicando que a participação no GBG durante a infância atua na prevenção do abuso de substâncias psicoativas e comportamento violento (Kellam & Anthony, 1998; Kellam, Rebok, Ialongo & Lawrence, 1994). Esses autores utilizaram dados de estudos epidemiológicos que apontam como antecedentes do abuso de drogas e comportamento violento alguns comportamentos na infância, como agressividade, isolamento dos colegas e comportamentos disruptivos na sala de aula. Dessa maneira, uma forma de prevenir esses problemas na vida adulta seria atuar no combate a tais comportamentos na infância. Então, era selecionado um determinado número de escolas, que possuísem nível socioeconômico e perfil étnico-racial similares, e o GBG era aplicado durante um ou dois anos, nas primeira e segunda séries. Ao longo dos anos eram realizados encontros individuais em que era investigado a relação destes

ex-alunos com o cigarro (Kellam & Anthony, 1998), a frequência de episódios agressivos, tímidos, problemas de concentração (Kellam *et al.*, 1994). Com base nessas evidências empíricas, Embry (2002) sugere que o GBG pode ser uma “vacina comportamental” (p 279) para prevenir múltiplos problemas de comportamento. Uma vacina comportamental, segundo o autor, deve ser um procedimento simples que produz resultados drásticos, cuja implementação possua baixo custo e seja generalizado a várias populações com poucos efeitos adversos (Embry, 2002).

Schneider *et al.* (2016) afirmam que o GBG diminui comportamentos de agressividade e aumenta comportamentos como relações positivas com os colegas e compromisso com atividades coletivas. Os autores também sugerem que o GBG pode aumentar a possibilidade de os alunos continuarem na vida acadêmica, contudo não apresentam evidências científicas que corroborem com tal crença. Os autores investigaram a percepção de professores que participaram das primeiras aplicações do GBG em salas de aula de escolas públicas brasileiras, dentre os quais aproximadamente 60% apontaram que essa é uma estratégia fácil de implementar, útil para o gerenciamento dos comportamentos dos alunos na sala de aula e que eles recomendariam para outros professores.

As pesquisas acima citadas fortalecem a eficácia do GBG no aumento de comportamentos adequados na sala aula. Sendo apresentadas, inclusive, evidências relacionadas a comportamentos pro-sociais, que de certa forma envolvem a interação com os pares. Nesse sentido, torna-se pertinente investigar se a eficácia desse modelo interventivo se abrange quando aplicadas juntamente a crianças com e sem deficiência, com o objetivo de aumentar a interação social entre elas e, finalmente, se o efeito da intervenção se estende temporalmente.

Método

Participantes

Uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública de ensino. A turma é composta por 26 crianças, 10 meninas e 16 meninos, cujas idades variam entre 10 e 11 anos. Uma dessas crianças é José, nome fictício dado à criança alvo da intervenção, que possui deficiência intelectual e, no momento da intervenção, estava com 11 anos de idade. José possui diagnóstico, CID 10-F70, e recebia acompanhamento no contraturno com a profissional do Atendimento Educacional Especializado desde que iniciou os estudos na escola, no primeiro ano. O cronograma de José era diferente do restante da turma, pois o aluno estava em processo de alfabetização e aprendendo a somar e subtrair com dois algarismos. Dessa forma, José recebia apenas aulas de português e matemática em dias intercalados na semana.

Ambiente

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Ananindeua - Pará de ensino fundamental menor. Nos turnos matutino e vespertino a instituição oferece ensino fundamental e EJA no período noturno. A escola é composta por oito salas de aula, uma sala de informática, uma sala em que funciona a secretaria, coordenação e diretoria, uma sala dos professores, três banheiros, um refeitório, uma quadra poliesportiva e um pequeno hall de entrada.

Materiais

Na realização das fases linha de base, avaliação das interações e follow-up foi utilizado um smartphone e um tablet para gravar as sessões de observação na sala de aula e uma folha de registro (Apêndice A) para cada sessão de observação, além de testes

sociométricos em cada uma das fases. Para a realização dos testes, tal qual realizado por Teixeira e Kubo (2008), era entregue a cada um dos alunos uma folha de papel que possuía uma linha divisória no meio, na parte superior de um lado da página estava escrito “Amigo” e no outro lado “Não amigo”. Na parte inferior da página havia um espaço para que cada aluno se identificasse.

Um computador, uma TV LCD de 42 polegadas e caixa de som para a reprodução dos vídeos foram os materiais utilizados durante a videomodelação. Foram usados três vídeos, um com duração de 2 minutos e dois com duração de 11 minutos. Os vídeos mais longos foram cortados e apresentados em dois dias, como parte I e parte II. Tratam-se de animações disponíveis gratuitamente em uma plataforma de compartilhamento de vídeos online e que retratam interações entre crianças com deficiência e seus pares em contextos escolares. Cada vídeo ilustra maneiras de interagir positivamente e a consequência de tal interação (Anexo 1). Além de um roteiro com perguntas disparadoras para cada dia (Apêndice B)

Para a realização do Good Behavior Game utilizou-se cartolinas para a confecção dos cartazes de acordos e pontuação (Apêndice C), folha de registro da pontuação das equipes (Apêndice D), itens escolares para premiação diária da equipe vencedora, bem como, um computador, uma caixa de som, balões e itens comestíveis para a premiação ao fim do jogo.

Procedimento

O procedimento foi dividido em sete etapas, que serão descritas a seguir.

1. Preparação da escola, funcionários e professores para a intervenção.

Após a obtenção da autorização da Secretaria Municipal de Educação de

Ananindeua e da direção da escola (Apêndice E), foi definido em qual turma seria realizada a intervenção. Os critérios para tal escolha foram que na turma estivesse matriculada ao menos uma criança com deficiência e que essa criança não possuísse dificuldades de comunicação. Esse período também foi utilizado para solicitar o aceite e informar os objetivos da pesquisa para a equipe docente (Apêndice F), em que enfatizou-se a importância da escola e do(a) docente não realizar nenhum tipo de ação fora da rotina usual no sentido de promover a interação social entre pares. Em seguida, foi realizada uma reunião com os pais dos alunos para comunicar as intervenções que seriam realizadas e solicitar a participação dos estudantes (Apêndice G), bem como aplicar um questionário autoaplicável (Apêndice H) utilizado para levantar a proximidade de cada aluno com pessoas com deficiência fora do contexto escolar. Durante uma semana foi feito o contato com os pais que não puderam estar presentes na reunião, após o aceite de cada responsável deu-se início a dessensibilização dos alunos e docentes em relação à presença da pesquisadora e das filmagens na sala, que durou duas semanas.

2. *Linha de base*

Durante uma semana foram realizadas duas sessões de observação e filmagem da sala de aula por dia, sendo uma antes e outra após o recreio. Cada sessão de observação e filmagem teve duração de 30 minutos e foram contabilizadas as frequências dos comportamentos alvo emitidos pela criança com deficiência ou por outra criança em relação à mesma.

Com base no trabalho de Ballard e Crooks (1984), foram definidos como comportamentos alvo: aproximar-se da criança (A); interagir gestualmente de maneira positiva (G+), como abraçar, sorrir; interagir gestualmente de maneira negativa (G-), como empurrar, chutar; interagir verbalmente de maneira positiva (V+); como dizer bom

dia, obrigado; interagir verbalmente de maneira negativa (V-), como dizer palavras que ofendam ou incomodem o outro; e compartilhar objetos (C). Além desses, foram adicionadas duas novas categorias de comportamento, desviar a atenção (D), como interromper o contato visual ou se afastar do outro; e interação indireta (I) para situações em que os alunos e/ou professor estavam interagindo entre si e a criança com deficiência participava indiretamente dessa interação, como rindo de algum comentário ou gesto feito. Vale pontuar que todos os comportamentos alvo podiam ser emitidos pela criança alvo ou pelos pares direcionados a criança alvo, nesse sentido, foram distinguidos na folha de registro enquanto antecedente, resposta e consequente da interação a coluna A indicando os comportamentos emitidos pela criança alvo e a coluna T os comportamentos emitidos por terceiros.

No segundo dia da semana, foi aplicado o teste sociométrico após a segunda sessão de observação. Cada criança recebeu uma folha de papel e foi solicitado que escrevessem o nome dos colegas de classe que se encaixavam nas categorias amigo e não amigo. Não houve limite em relação a quantos nomes cada aluno deveria indicar.

3. Videomodelação

Durante cinco dias, após o recreio, a turma era conduzida para a sala de vídeo e assistiam uma animação com duração entre 2 a 5 minutos, que apresentavam maneiras de interagir socialmente entre crianças com e sem deficiência no contexto escolar. Para fins desta pesquisa, interação social foi definida como “qualquer comportamento direcionado a uma criança que envolve qualidade recíproca” (O’Connor, 1969, p.17). Após a apresentação do vídeo foi realizada uma roda de conversa, que durava em média 20 minutos, sobre o conteúdo mostrado. Este momento foi dirigido por 4 perguntas disparadoras preparadas previamente de modo a destacar aspectos importantes de cada

vídeo. Essa etapa havia sido programada para ser executada em uma semana, contudo, no quarto dia útil da semana foi deflagrada greve dos rodoviários e as aulas foram canceladas, sendo retomadas no segundo dia útil da semana seguinte. Optou-se por manter a sequência dos vídeos nos dois dias dessa semana, e entre o terceiro e quarto dia de videomodelação houve um período de 5 dias sem atividade.

4. 1ª Avaliação das interações

Tal qual o período da linha de base, durante a avaliação das interações eram feitas duas sessões de observação por dia de 30 minutos cada. Todas as sessões foram filmadas e em seguida os dados foram contabilizados em folhas de registro. Da mesma forma que a etapa anterior, a avaliação das interações foi planejada para ser realizada durante uma semana, contudo, por motivos já apresentados anteriormente, deu-se o início nos dois últimos dias úteis da mesma semana em que se finalizou a etapa da videomodelação. Para que se mantivesse constante a mesma quantidade de dias de observação, esta etapa foi finalizada na semana seguinte. Vale pontuar que o segundo dia da segunda semana era feriado, logo, a avaliação foi finalizada nos três últimos dias da semana. Dessa forma, entre o segundo e terceiro dia de avaliação houve um período de 4 dias sem atividades na escola.

No segundo dia da semana, tal qual na linha de base, foi aplicado o teste sociométrico após a segunda sessão de observação, em que cada criança deveria indicar nomes dos colegas que elas consideravam como amigos e não amigos.

5. Good Behavior Game

Antes de se iniciar essa etapa, foi realizada uma conversa com o professor, a fim de explicar o que é e como seria executado o GBG. Para que a divisão das equipes

evitasse uma formação com base na proximidade já existente entre os participantes, foi utilizado um instrumento encontrado no Programa Elos – Construindo coletivos, a versão brasileira adaptada do Programa *Good Behavior Game* (Brasil, 2015), que indicava o perfil de interação, gênero e desempenho escolar de cada aluno (Anexo 2). O instrumento foi preenchido com base nas observações realizadas até o momento. Com base nas informações mapeadas através do referido instrumento foi possível balancear os alunos nas três equipes que foram formadas. No último dia da avaliação das interações, após a sessão de observação, solicitou-se um momento com a turma para explicar os acordos, prêmios e a formação das equipes. Para facilitar a explicação do jogo e evitar controle coercitivo, foram executadas breves simulações de como as crianças deveriam e não deveriam agir para pontuar. Cada equipe pontuava sempre que seguisse os seguintes acordos: Torcer pelo colega; Pedir e devolver material emprestado; Comunicar quando alguém o chatear; Ser gentil. Não houve punição prevista para quando os participantes deixavam de cumprir os acordos, o que significa dizer que não houve perda de pontos para nenhuma das equipes. O GBG esteve em vigor por 30 minutos antes do recreio durante 2 semanas. Para facilitar a contabilização dos comportamentos, o período do GBG também foi filmado. Nas semanas que antecederam o GBG notou-se que o professor utilizava como metáfora para respostas corretas, faladas ou escritas no quadro, o gol. Situações em que ele simulava que era um narrador de futebol e os alunos eram os jogadores. Essa metáfora parecia envolver a turma, que torcia e ficava feliz quando um colega “fazia um gol”. Por esse motivo, optou-se por utilizar a metáfora do futebol. Dessa forma a equipe com mais pontos era a equipe que havia feito um gol naquele dia. Assim, no primeiro dia de GBG foi apresentado à turma um quadro em formato de trave de futebol contendo o nome de cada equipe e ao lado dos nomes haviam 10 bolas de futebol, e a equipe com mais pontos no dia iria colorir uma daquelas bolas, além de

receber um item escolar para cada integrante. No último dia de GBG foi realizada a premiação final, a qual não foi material e sim social, ou seja, foi realizado um momento de confraternização em que toda a turma participou, mas os membros da equipe vencedora escolheram as músicas que foram tocadas, as brincadeiras realizadas e o lanche que foi oferecido.

6. 2ª Avaliação das interações

Essa etapa seguiu o mesmo procedimento que a Etapa 2, com objetivo de verificar os efeitos do GBG na frequência dos comportamentos alvo. A avaliação das interações começou na primeira semana após o encerramento do GBG.

No segundo dia da semana, tal qual nas fases da linha de base e na primeira avaliação das interações, foi aplicado o teste sociométrico após a segunda sessão de observação, em que cada criança deveria indicar nomes dos colegas que elas consideravam como amigos e não amigos.

7. Follow up

Após o período de dois meses sem a presença da pesquisadora no ambiente escolar, foi realizado o mesmo procedimento de avaliação das interações com o objetivo identificar a eficácia das intervenções a médio prazo.

No segundo dia da semana, tal qual nas fases da linha de base e avaliação das interações, foi aplicado o teste sociométrico após a segunda sessão de observação, em que cada criança deveria indicar nomes dos colegas que elas consideravam como amigos e não amigos.

Delineamento Experimental

Uma síntese do delineamento experimental pode ser observada na Figura 1:

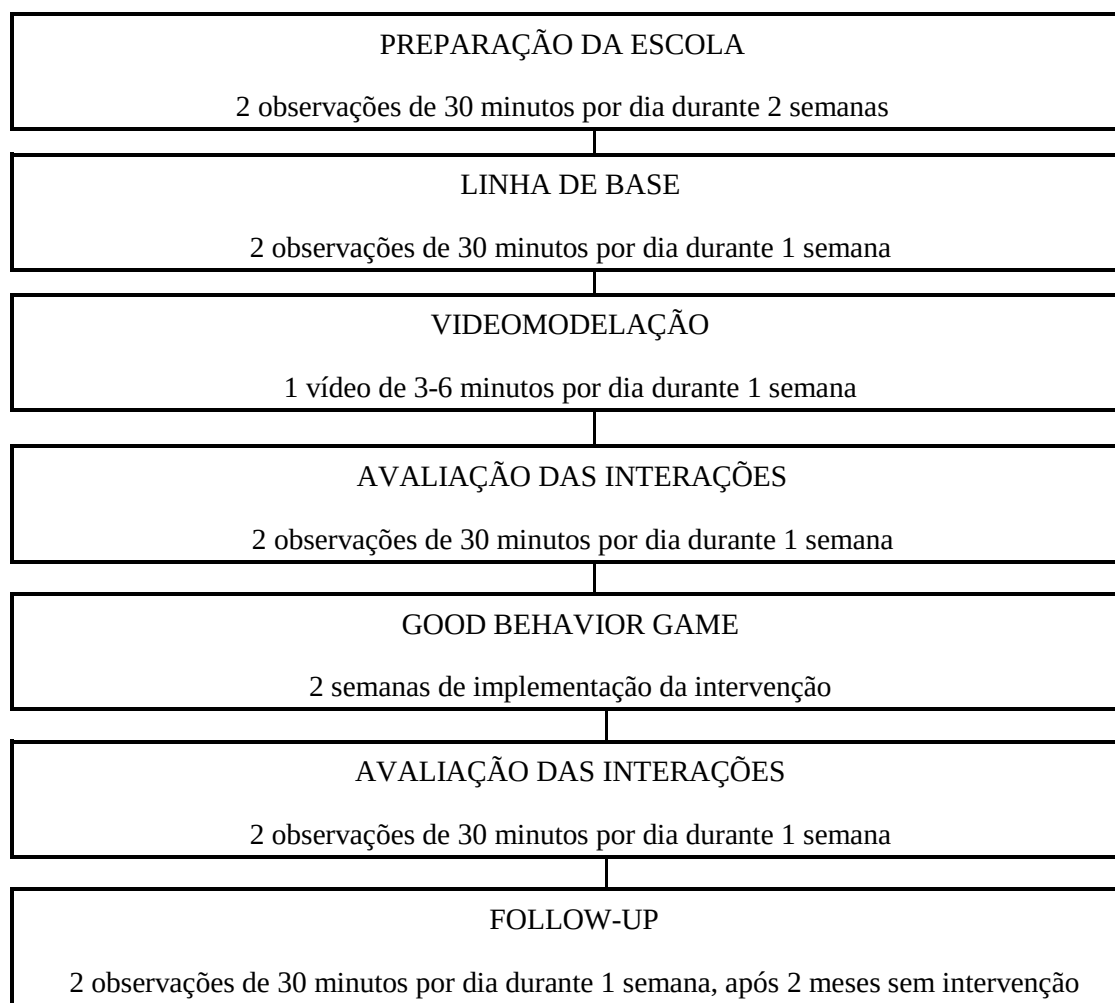


Figura 1. Delineamento experimental utilizado.

Cuidados Éticos

A execução da pesquisa buscou evitar qualquer exposição e constrangimento dos participantes, não sendo divulgados informações pessoais de modo a favorecer a identificação dos mesmos. Esta pesquisa foi realizada após a aprovação dos pais e responsáveis dos alunos, da escola e dos docentes. O presente estudo foi aceito pelo Comitê de Ética, parecer nº 3.141.701.

Acordo em observadores

Foi realizado um acordo entre observadores de 35% das 17 sessões de observação realizadas, equivalente a 6 vídeos de 30 minutos. Foi contabilizada a porcentagem de concordância de cada vídeo. O cálculo da concordância foi obtido a partir da divisão entre o número de concordância entre os observadores e a somatória entre os números de concordância e discordância, multiplicado por 100. A média de concordância entre os observadores foi de 75%.

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados de forma separada, de acordo com o instrumento de avaliação utilizado. Nesse sentido, inicialmente será feita uma caracterização dos participantes, enquanto resultado obtido através do questionário, na sequência os Sociogramas, isto é, as representações gráficas obtidas a partir dos testes sociométricos, e finalmente, os dados das sessões de observação.

Caracterização dos participantes

A utilização do questionário junto aos pais ou responsáveis dos alunos participantes teve objetivo de identificar se a criança se relacionava com alguma pessoa com deficiência, adulto ou criança, fora do contexto escolar. Dias *et al.* (2016) defendem que quando a criança possui relacionamentos com pessoas com deficiência fora da escola terão maiores chances de se aproximar de seus pares com deficiência na sala de aula. Encontrou-se a presença de contato com pessoas com deficiência fora da escola em 46% dos relatos dos pais ou responsáveis dos participantes, equivalente a 12 questionários.

Conforme evidenciado na Figura 2, para 6 alunos o contato era mais frequente, diário (4 participantes) ou até 4 vezes na semana (2), enquanto que para os demais o contato era raro (2) ou até 2 vezes na semana (4). Ainda na mesma figura é possível identificar que a maioria das interações ocorria com um vizinho ou amigo, aparecendo 9 vezes, e em 3 casos a pessoa com deficiência era um parente próximo do aluno. Compreende-se então que a maioria dos alunos interagem de forma voluntária com uma pessoa com deficiência, dado que relacionar-se ou não com vizinhos ou amigos pode estar mais próximo de uma escolha pessoal. Enquanto que se relacionar ou não com familiares pode estar mais conectado com uma obrigação.

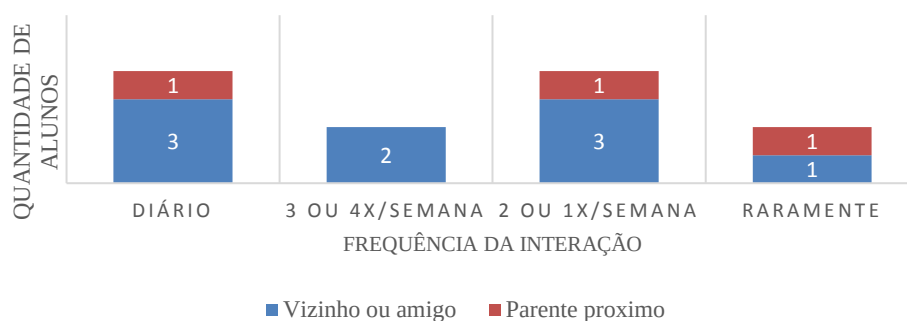


Figura 2. Caracterização da interação

Encontrou-se nos resultados dos testes sociométricos que alguns estudantes que indicaram José como amigo se relacionavam com pessoas com deficiência fora do contexto escolar, contudo vários alunos que possuem esse contato não o fizeram. Este dado pode indicar que, por mais que se relacionar com pessoas com deficiência possa facilitar a interação, não deve ser compreendido como um preditor eficaz. Esta discussão, entretanto, será retomada e melhor detalhada no tópico a seguir.

Sociograma

O teste sociométrico foi aplicado em quatro momentos diferentes, sendo possível montar dois sociogramas (amigo e não amigo) para cada um desses momentos (Figuras 3 a 10). Todas as figuras apresentam a representação dos 26 alunos matriculados, sendo que José sempre aparecerá com uma cor diferente dos demais. Os alunos aparecerão interligados com setas que representam uma indicação, se a seta for preta a indicação é positiva, ou seja, amigo. Se a seta for vermelha a indicação é negativa, ou seja, não amigo. Quando nenhuma seta apontar para um aluno, significa que ele não recebeu nenhuma indicação naquela categoria. Quando não aparecem setas saindo de um aluno em direção aos demais, significa que este aluno ou não indicou ninguém ou faltou no dia da aplicação.

As Figuras 3 e 4 representam, respectivamente, os sociogramas de amigo e não amigo durante a linha de base. Na Figura 3 é possível notar que José possui um pequeno grupo de

amigos, composto por aproximadamente quatro colegas. Nesse momento, ele recebe quatro indicações positivas e indica dois colegas. Desses dois colegas que José indica como amigo, apenas um o indica de volta. A média de indicações positivas na turma é 4.1, sendo que as indicações variaram entre 0 a 8.

Em relação à Figura 4, José aparece mais isolado, no sentido de não receber nenhuma indicação de não amigo. Contudo, outros dois colegas de turma também não recebem indicações negativas. A média de indicações negativas é 2.3 e a quantidade de indicações variou entre 0 a 11. Então nos sociogramas da linha de base, José está abaixo da média de indicações positivas e negativas.

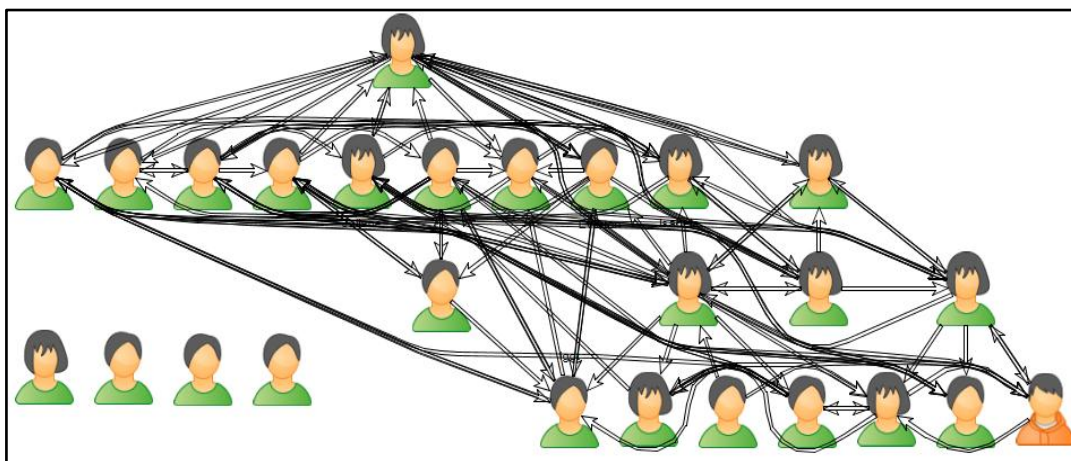


Figura 3. Sociograma da categoria amigo na linha de base

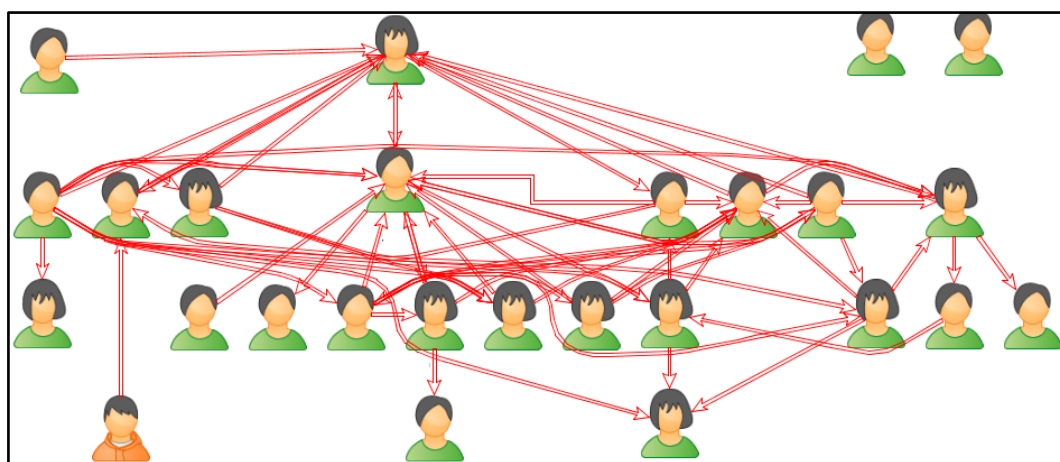


Figura 4. Sociograma da categoria não amigo na linha de base

As Figuras 5 e 6 apresentam os resultados do teste sociométrico que foi aplicado após

a primeira intervenção, a videomodelação. Na Figura 5 é possível notar que José parece estar mais inserido no grupo, provavelmente devido ao fato de ele indicar e receber indicação de um colega popular na turma, ou seja, aquele que mais recebeu indicações. Outro fator que contribuiu com este cenário foi o fato de ele ter recebido dez indicações, mais que o dobro de indicações do teste anterior. Contudo, José indica apenas três nomes, dos quais dois são indicações recíprocas. Neste momento, a média da turma é de 6.55 e a quantidade de indicações apresentou variação entre 0 a 15.

Em relação à categoria não amigo, também houve um aumento de indicações recebidas por José, e a mudança na configuração dos alunos pode ser vista na Figura 6. Neste momento ele indica apenas um colega e recebe uma única indicação, em um contexto em que dois alunos não recebem indicações e, além de José, mais um aluno recebe apenas uma indicação negativa. Em relação à categoria não amigo, a média foi de 4 indicações, sendo o mais indicado com 13 votos e o menos indicado com nenhum. Então, José continua abaixo da média em relação a votos negativos, porém está acima da média em relação aos votos positivos.

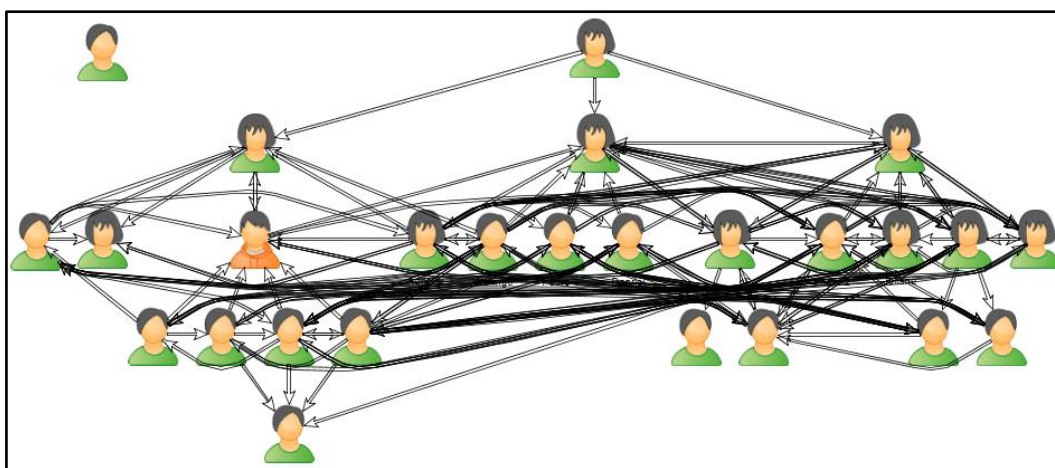


Figura 5. Sociograma da categoria amigo na 1ª avaliação das interações

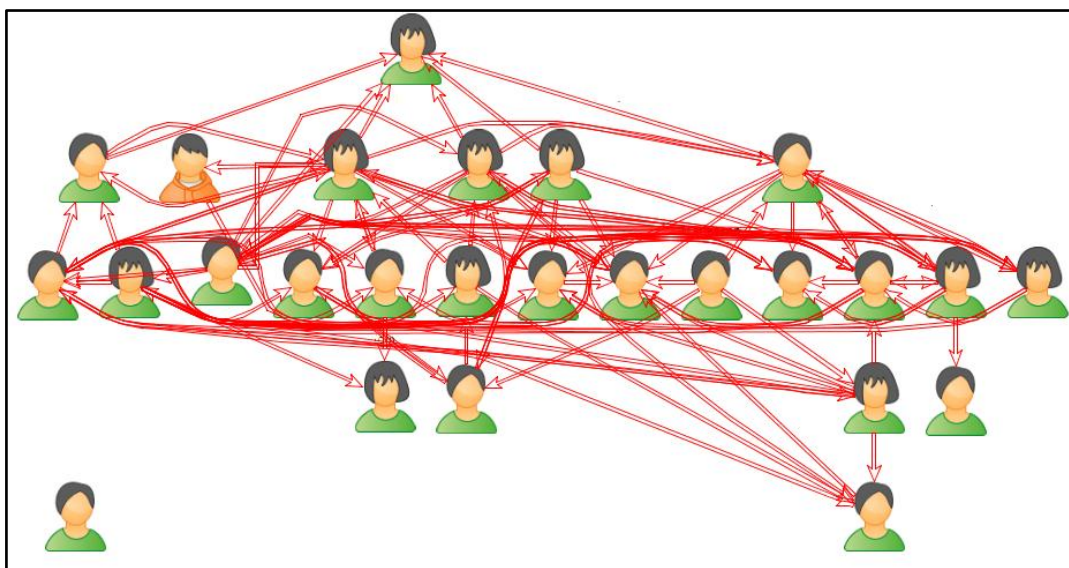


Figura 6. Sociograma da categoria não amigo na 1ª avaliação das interações

Nas Figuras 7 e 8 encontram-se os sociogramas obtidos após a realização do GBG. Em relação à categoria amigo, é possível ver na Figura 7 que José continua próximo à maioria dos alunos. Provavelmente por ser indicado e indicar a segunda aluna com mais indicações. De modo geral, ele recebeu cinco votos e votou em três colegas novamente. A média das indicações, nesse momento, foi de 5.7, a maior quantidade de votos recebido por aluno foi 10, enquanto que a menor foi 0.

Na Figura 8 é possível notar que José está posicionado na região central do entrelaçamento, provavelmente porque dois, dos três alunos que ele indicou, receberam a maior quantidade de votos negativos. Tendo recebido duas indicações, ele continua abaixo da média de indicações negativas de 3.2 votos.

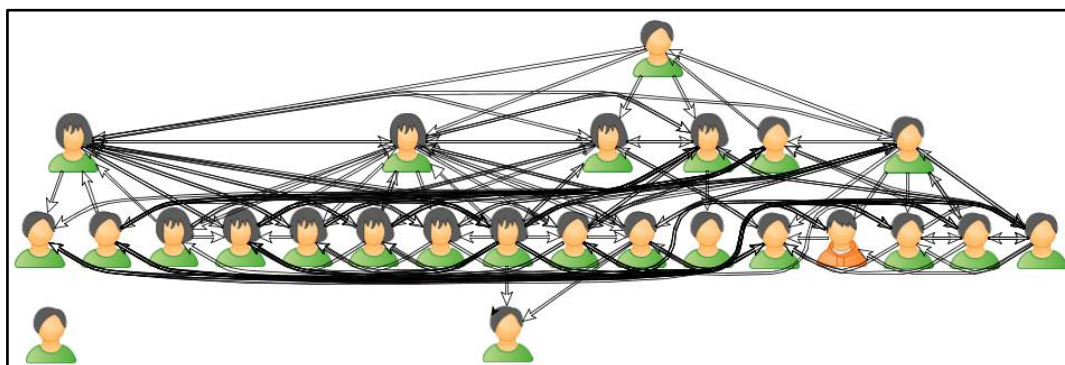


Figura 7. Sociograma da categoria amigo na 2ª avaliação das interações

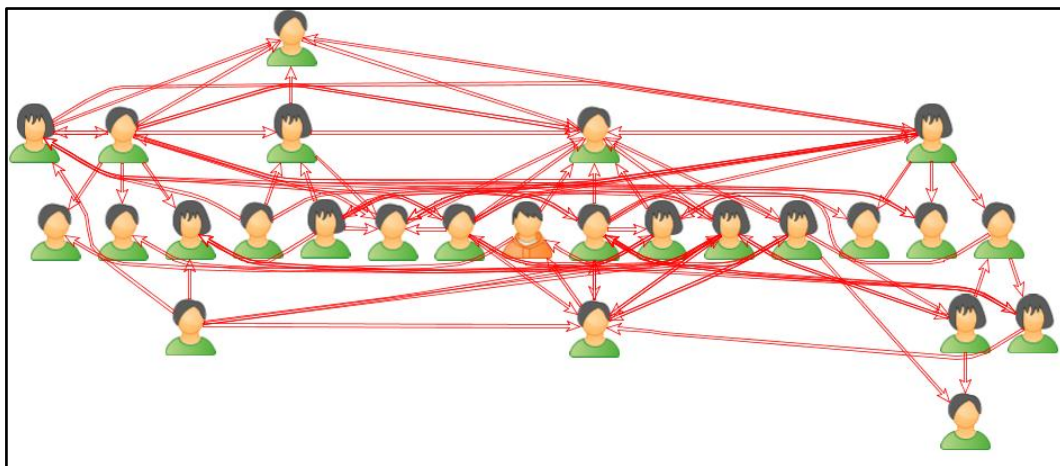


Figura 8. Sociograma da categoria não amigo na 2ª avaliação das interações

Nas Figuras 9 e 10 encontram-se os resultados do teste sociométrico aplicado durante o follow-up. Na Figura 9, José encontra-se na parte superior do entrelaçamento, provavelmente por ter sido indicado e por indicar o primeiro e segundo alunos com a maior quantidade de votos positivos. Nesse momento ele recebeu um total de 6 indicações e votou em 3 alunos, sendo que as 3 indicações foram recíprocas. A média de indicações positivas na turma é 6.7, sendo que as indicações variaram entre 0 a 13, dessa maneira José estava um pouco abaixo da média nessa categoria.

A Figura 10 evidencia José um pouco mais afastado dos demais alunos, quando comparado com a Figura 8. Contudo, se comparado com as Figuras 2 ou 4, ele está mais próximo da turma. Isto se deve ao fato de uma, das suas duas indicações, ter sido feita para o aluno que mais recebeu votos negativos. José recebe, novamente, 2 votos e permanece abaixo da média de indicações negativas da turma, a qual foi 5.1, sendo que o aluno mais indicado recebeu 15 votos e o menos indicado não recebeu nenhum voto.

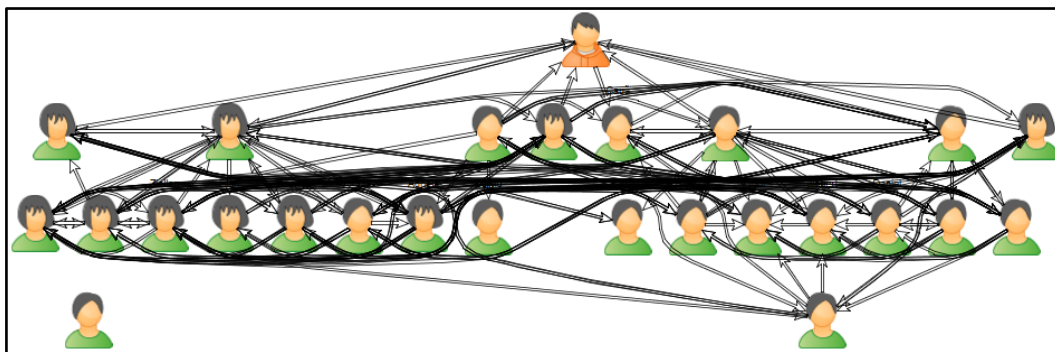


Figura 9. Sociograma da categoria amigo no follow-up

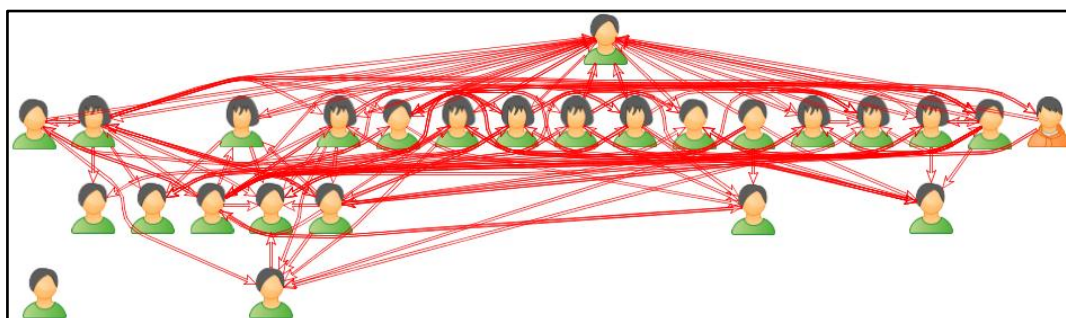


Figura 10. Sociograma da categoria não amigo no follow-up

Ao longo de todas as aplicações do teste, José recebeu indicações positivas de 13 alunos sendo que 8 destes alunos estão no grupo de alunos que não possuem contato com pessoas com deficiência fora da escola. Contudo dentre essas indicações apenas 2 foram constantes, aparecendo em pelo menos 3 momentos, e recíprocas, José indicou e foi indicado como amigo por esses alunos. Esses dois alunos estão no grupo que possuem contato frequente com pessoas com deficiência fora do ambiente escolar. Dessa forma, acredita-se que a convivência com pessoas com deficiência fora da escola pode facilitar a aproximação, mas não exclui a necessidade e importância de realizar ações para atuar na consolidação dessas relações afetivas e consequente diminuição de barreiras atitudinais ali presentes.

Na Tabela 1 é possível identificar os alunos que indicaram José em cada aplicação do teste. Foram 3 alunos com indicações recíprocas para amigo, representados pelas letras F, H e I. A relação de José com F é recíproca desde a linha de base, com uma quebra na segunda aplicação do teste. Diferentemente de H, que indica José em todos os testes, mas a

reciprocidade começa após a videomodelação. A amizade de José com I parece iniciar após a videomodelação, sendo que no terceiro teste I indica José como não amigo e no último teste indica como amigo novamente.

Após a videomodelação José recebe 8 novas indicações, destas 3 aparecem novamente no terceiro teste, 2 reaparecem no follow-up e 3 não aparecem nas fases seguintes. Este dado sugere que a referida intervenção possui efeito no curto prazo, que não necessariamente se estenderão no tempo. Em relação às indicações para não amigo, nenhuma indicação se repete e nenhuma é recíproca, ou seja, todos os alunos votam em José apenas uma vez em diferentes fases do estudo e nenhum destes é considerado como não amigo por José.

Tabela 1.

Relação de alunos que indicaram José nos testes sociométricos.

	Pares	LB	AV 1	AV 2	Follow-up
Amigo	A				
	B				
	C				
	D				
	E				
	F				
	G				
	H				
	I				
	J				
	K				
	L				
	M				
Não amigo	N				
	O				
	P				
	I				
	Q				

Legenda: Branco – ausência de indicação; Cinza claro – indicação; Cinza escuro – indicação recíproca.

A Tabela 2 apresenta um resumo dos resultados encontrados em todas as aplicações do

teste sociométrico. A única ocasião em que José não recebe indicações é na categoria não amigo na primeira aplicação do teste, contudo nessa categoria ele permanece com poucas indicações em todas as aplicações do teste. Na categoria amigo é possível observar o crescimento no número de indicações recebidas ao longo das fases do estudo. A quantidade de indicações recebidas no follow up permanece superior à quantidade encontrada na linha de base.

Tabela 2.

Quantidade de indicações positivas e negativas recebidas em todos os testes

	Amigo			Não amigo		
	Quantidade de alunos que recebem			Quantidade de alunos que recebem		
	0 a 4 indicações	5 a 9 indicações	10 a 15 indicações	0 a 4 indicações	5 a 9 indicações	10 a 15 indicações
Primeiro teste	13 (*)	13	0	23 (*)	2	1
Segundo teste	8	12	6 (*)	17 (*)	8	1
Terceiro teste	6	19 (*)	1	19 (*)	6	1
Quarto teste	6	15 (*)	5	10 (*)	14	2

Nota: (*) Indica a quantidade de indicações recebidas por José.

Na Tabela 2 também é possível notar que a maioria dos alunos passou indicar e receber mais indicações em ambas categorias. No terceiro teste, após a aplicação do GBG, obteve-se o maior número de alunos recebendo entre 5 a 9 indicações para amigo, tal quantitativo diminuiu no follow-up, mas permaneceu superior ao valor encontrado na linha de base. Esses dados sugerem que as intervenções alcançaram impactos positivos na turma como

um todo, ampliando a quantidade de colegas de turma considerados como amigos. Contudo, a quantidade de alunos que receberam até 4 indicações para não amigo diminui ao longo das aplicações do teste, aumentando o quantitativo para alunos que recebem entre 5 a 9 votos. Desta forma, acredita-se que alguns alunos eram, de certa forma, “invisíveis” na turma, pois não eram indicados como amigo e nem como não amigo. Após as intervenções, este grupo de alunos se torna visível, ainda que recebendo votos negativos.

O sociograma não é uma medida que garante e comprova a mudança nas relações interpessoais, afinal é feita a partir de um relato verbal que não necessariamente será correspondente com o comportamento. Isto significa dizer que o fato de José receber votos positivos dos alunos A B e C não implica, necessariamente, na ocorrência de interações sociais entre eles. Batista e Enumo (2004) evidenciaram isto ao relatar que um aluno com deficiência intelectual, mesmo tendo recebido votos positivos, pouco interagiu com os colegas de classe. Contudo, o sociograma é uma medida pertinente para se utilizar em estudos que investiguem a inclusão na sala de aula, por possibilitar a identificação de alguns padrões de relacionamento, como os grupos de afeto ali existentes, além da identificação de quem é aceito, rejeitado e isolado pelo grupo. Dessa forma, o teste sociométrico não deve ser usado como medida única, contudo, é uma estratégia complementar de avaliação dos dados que enriquece e amplia a compreensão do fenômeno investigado (Batista & Enumo, 2004).

Análise das interações sociais

Durante uma semana antes e depois de cada intervenção, 30 minutos de aula eram filmados antes e depois do recreio. A Figura 11 abaixo apresenta a quantidade de interações de José com seus colegas de classe e o professor ao longo da semana em cada fase do estudo. Apenas durante a avaliação da videomodelação foi possível realizar observação em todos os dias da semana, pois nas demais fases em uma semana José

faltou, em outras o professor faltou e a turma era dividida nas outras salas da escola. Com objetivo de padronizar os dados, foi subtraído 20% dos valores brutos encontrados nesta semana. De modo geral, a quantidade de interações na linha de base e no follow-up é superior aos valores encontrados após as intervenções. Uma possível explicação para esse dado é o período do calendário letivo vivenciado, tanto durante a linha de base como no follow-up ocorreram no início do bimestre e consequentemente, longe das semanas de avaliação e revisão dos conteúdos. Dessa maneira, é possível compreender que na medida em que a semana de avaliação se aproxima, também aumenta o controle do professor em relação a turma, dificultando a interação de José com seus colegas.

Os valores apresentam grande discrepância de um dia para o outro em todas as fases do procedimento, fato que pode sugerir a interferência de variáveis externas não controladas e que serão posteriormente discutidas.

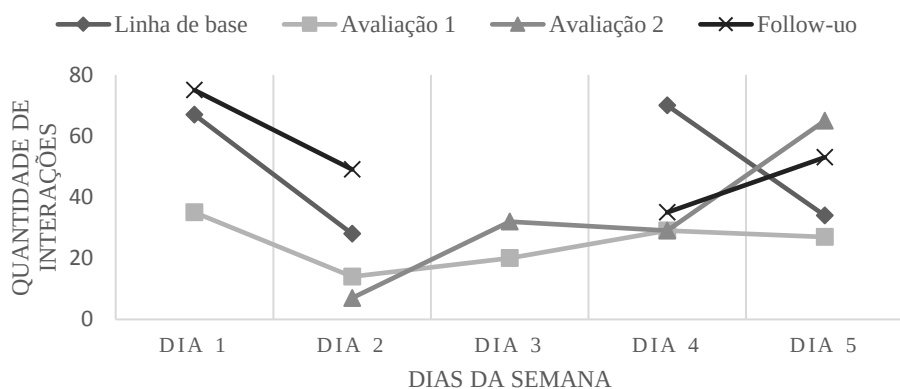


Figura 11. Frequência de interações por dia da semana

As interações com José se dividem em duas grandes categorias: diretas e indiretas. Contudo, as interações diretas podem ser divididas em outras três subcategorias: Incompletas, em que a resposta à iniciação é interromper a interação, comportamento categorizado como desviar (D); Iniciadas, em que José inicia a interação com um terceiro e; Responsivas, são interações iniciadas por um terceiro e respondidas por José com qualidade equivalente.

Na Figura 12 é possível identificar a frequência das interações indiretas, incompletas, iniciadas e responsivas durante a linha de base e as fases de avaliação. Destaca-se como dado positivo que a quantidade de interações indiretas decresce após a realização das intervenções, principalmente após o GBG. Mesmo que durante o follow-up esse número tenha aumentado, permanece inferior ao valor encontrado na linha de base. Este dado indica que a videomodelação e o GBG alteraram a maneira predominante de interação encontrada, de indireta para direta, efeito que se estendeu após dois meses sem intervenção. Interações diretas proporcionam relações mais próximas, que são essenciais no desenvolvimento de competência social (Sanini *et al.*, 2013).

Outro dado que merece destaque é o fato de que a quantidade de vezes que José inicia a interação aumenta após a videomodelação e ao GBG, e mesmo que esse número tenha decrescido durante o follow-up, ele permanece superior ao que fora encontrado antes das intervenções. Iniciar uma interação é uma habilidade socialmente relevante para o desenvolvimento de relações recíprocas de amizade (Ferreira, 2016). Possuir habilidades que promovam a interação com os colegas, além de poder diminuir a ocorrência de comportamentos antissociais, auxilia na prevenção de problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006).

Com número de interações indiretas menor e de iniciações maior em relação à linha de base, considera-se que as intervenções possibilitaram uma mudança na maneira pela qual José e seus colegas interagiam entre si. Dessa forma, José passa a ter participação mais ativa nas interações com os pares e estes passam a interagir diretamente com José mais vezes. Esse contexto de participação ativa possibilita o aprimoramento da competência social de José, devido o contato mais frequente com os pares (Bandeira *et al.*, 2006), e quanto maior é a competência social no iniciar e

responder interações, maior será o desenvolvimento e construção de relações reforçadoras (Del Prette *et al.*, 2012; Souza *et al.*, 2016).

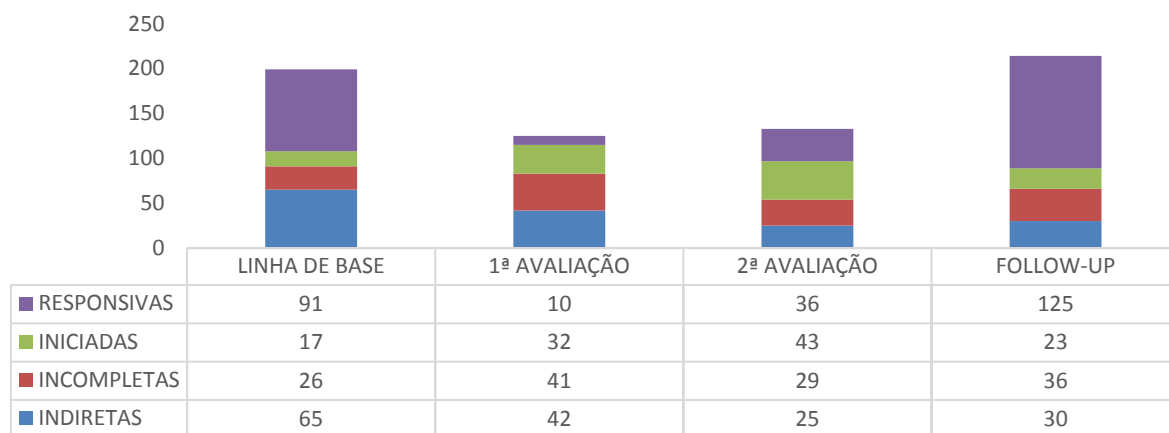


Figura 12. Frequência dos tipos de interação por fases

As dificuldades interpessoais vivenciadas durante a infância podem aumentar a probabilidade de vários problemas no decorrer da vida, como, rejeição pelo grupo, fracasso escolar e depressão (Bandeira *et al.*, 2006). Considera-se que a aquisição das habilidades para iniciar e responder interações traz consigo benefícios para o desenvolvimento de José, que geram mudanças sucessivas que tem potencial de alterar suas interações futuras, por estes motivos é possível considerar que a partir das intervenções realizadas José adquiriu um *behavioral cusp* (Rosales- Ruiz & Baer, 1997).

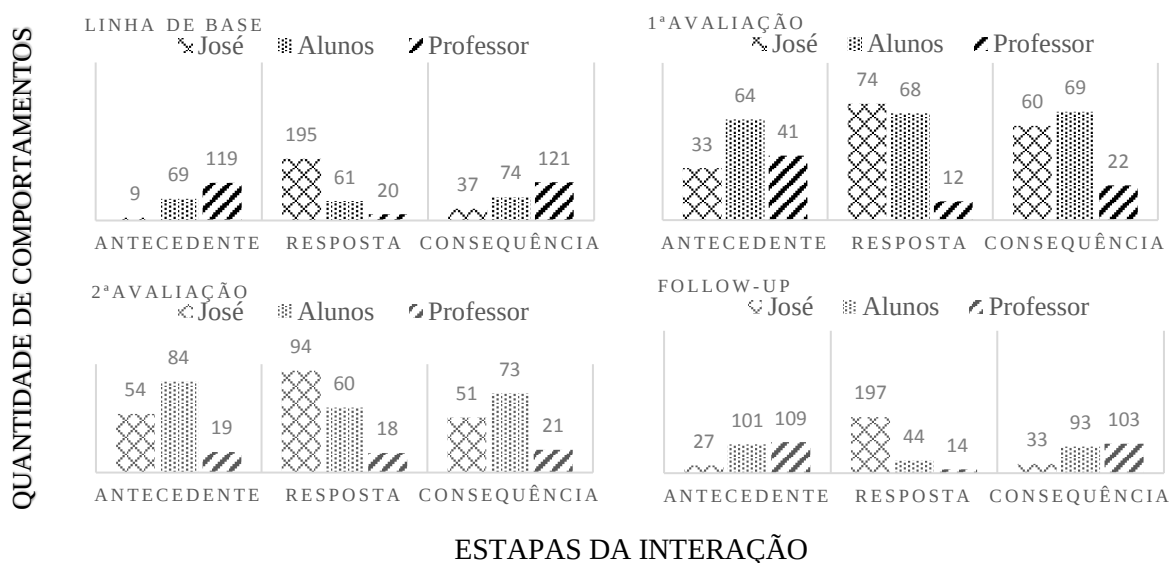


Figura 13. Frequência dos comportamentos nas etapas da interação ao longo do estudo

A Figura 13 apresenta a quantidade de comportamentos emitidos por José, seus colegas e o professor enquanto antecedente, resposta e consequência de cada interação. Tanto na linha de base como no follow-up encontra-se uma grande discrepância entre a quantidade de respostas emitidas por José e as respostas emitidas por seus colegas (diferença superior a 100), enquanto que nos períodos de avaliação essa diferença é inferior a 50. Nesse sentido, entende-se que as intervenções proporcionaram, no curto prazo, certa equiparidade entre José e seus colegas no iniciar e responder das interações sociais. Contudo, esse ganho não se manteve após o retorno ao arranjo de contingências original. Esse dado causa certa estranheza na avaliação das intervenções, principalmente em relação ao GBG que havia sido apontado como vacina comportamental (Embry, 2002) por conta da permanência dos efeitos positivos no longo prazo.

Vale pontuar que estudos que aplicam o GBG durante um curto período de tempo, de até dois meses, não realizaram follow-up (Groves & Austin, 2017; Joslyn *et al.*, 2014; Pennington & McComas, 2017), enquanto que os estudos longitudinais que relatam os efeitos no longo prazo aplicaram o GBG durante um ou dois anos (Kellam & Anthony, 1998; Kellam *et al.*, 1994) e estudos experimentais que utilizaram follow-up aplicaram o GBG por no mínimo seis meses (Sy *et al.*, 2016; Perez, Rodriguez, Barra & Fernández, 2005). Dessa forma, sugere-se que o tempo no qual o jogo estará em vigor é um fator que pode influenciar na permanência de ganhos positivos.

É também durante a linha de base e o follow-up que o professor emite um alto número de comportamentos enquanto antecedente e consequência da interação (acima de 100) em comparação com as fases de avaliação (abaixo de 50). Dessa maneira, é possível identificar que durante as avaliações das intervenções ocorreram menos interações entre José e o professor. Este dado é relevante e positivo por apontar que as intervenções favoreceram uma aproximação de José com os pares, entretanto não foram suficientes para que este resultado se

mantivesse durante o follow-up. Sanini *et al.* (2013) apresentam duas formas de interação importantes: horizontal, que ocorre entre os pares, e vertical, que ocorre entre a criança e um adulto. A interação com os pais e professores pode proporcionar segurança e proteção para a criança, enquanto que a interação com os pares é caracterizada por igualdade e reciprocidade. Dessa forma, não se considera inadequada a ocorrência de interações entre José e seu professor, muito pelo contrário, entende-se que estas são importantes. Contudo, a discrepância entre a quantidade de interações com o professor e com os colegas sugere um desequilíbrio que pode prejudicar o desenvolvimento de certas habilidades que são adquiridas em interações horizontais (Sanini *et al.*, 2013).

Nota-se que apenas as contingências naturais não foram suficientes para manter os ganhos obtidos durante as intervenções. Considerando-se que José encontrava-se isolado da turma antes da intervenção, por interagir majoritariamente com o professor, e resgatando-se a compreensão de que participar efetivamente da dinâmica da sala de aula é um *behavioral trap* (Baer & Wolf, 1970), então é possível compreender que as intervenções não foram suficientes para favorecer a entrada de José no *trap*, dado que durante o follow-up a discrepância entre a quantidade de comportamentos emitidos pelo docente e pelos demais alunos indica que ainda há uma desproporção entre as interações com o professor e com os pares.

Esperava-se que duas semanas de aplicação do GBG possibilitasse o contato com os reforçadores naturais e facilitasse a entrada no *trap*. Entretanto, ainda que este resultado não tenha sido alcançado, acredita-se que essa estratégia pode prolongar as interações entre os pares, pois o aumento do contato logo após a intervenção foi identificado. Dessa forma, levanta-se a hipótese de que uma intervenção com maior durabilidade possa obter resultados mais significativos no longo prazo e reitera-se a importância da utilização de follow-up para melhor avaliar os efeitos do GBG.

Limitações do estudo

Algumas variáveis não foram controladas adequadamente e interferiram no resultado final do estudo. São fatores que foram sendo percebidos como relevantes durante o procedimento e optou-se por não intervir além do que se havia planejado. Entretanto, julgou-se importante registrar tais variáveis para indicar que este procedimento pode ser melhor sucedido se forem consideradas as questões que serão descritas a seguir.

Em diversas situações o professor organizava a turma e as atividades de forma que impedia o estabelecimento de interações. Seja solicitando que cada aluno realizasse sua tarefa em silêncio, seja organizando as filas indianas com o maior espaço possível entre as carteiras para inibir as conversas paralelas. Nesse sentido, envolver a equipe docente instruindo sobre o que fazer e dizer em situações de interação, tanto adequadas como inadequadas, pode potencializar o resultado da intervenção. Ribela *et al.*(2009) relatam como a resposta do professor após a interação entre os alunos pode favorecer a ocorrência de novas interações. Os autores instruíram o professor de educação física a consequenciar com elogios as interações positivas entre alunos, além de incentivar que a turma envolvesse os alunos isolados. Os resultados sugerem que esse procedimento possibilitou o aumento da quantidade e da qualidade das interações entre os alunos com síndrome de Down e os pares de desenvolvimento típico.

No estudo de Campos e Glat (2016) também é possível identificar como a postura docente pode favorecer tanto interações positivas como negativas entre os alunos. As pesquisadoras relatam que “quando Izabel fazia algo que não era permitido, os colegas se referiam a ela como bebezinha” (p. 36), da mesma forma como a professora. Sendo que Izabel, a aluna com síndrome de Down, estava com 7 anos enquanto que seus colegas de classe estavam com 4 anos. Reitera-se a importância de, em intervenções futuras, instruir o professor sobre o seu papel no enfrentamento do isolamento social do estudante com

deficiência.

Outro fator interveniente se deu devido à característica predominantemente expositiva no modelo das aulas, o que implica na importância de que a turma permanecesse a maior parte do tempo atentos e em silêncio. Eventualmente perguntas eram feitas e nesses momentos os alunos conseguiam dialogar sobre o assunto que estava sendo explicado. Contudo, qualquer tipo de interação entre os alunos era compreendido como comportamento inadequado por parte do professor e, conseqüentemente, eram punidas e a probabilidade de ocorrência na presença do docente era reduzida.

Diariamente o professor se ausentava da sala por aproximadamente 10 minutos. Em tais situações, enquanto o restante da turma conversava e brincava, José demonstrava sentir grande incômodo: colocava as mãos nos ouvidos, direcionava olhares de reprovação aos colegas, pedia que seus colegas voltassem aos seus lugares e permanecessem em silêncio. Dessa forma, fica evidente que, nessas situações, uma interação reforçadora para os colegas de turma não era reforçadora para José. É importante, em futuras intervenções, analisar que algo considerado divertido para os alunos de desenvolvimento típico não necessariamente será divertido para o aluno com deficiência, principalmente quando sensibilidade auditiva ou sensorial se fizerem presentes.

Um outro fator que interferiu nos resultados foi a diferença entre os assuntos estudados por José e seus colegas. Mesmo estando no 5º ano, José estava aprendendo as operações de adição e subtração com dois números e a identificar, copiar e ler sílabas e palavras curtas. Nesse sentido, a rotina das aulas eram a seguinte: o professor explicava o assunto e atividade do dia para a turma, em seguida sentava e corrigia a atividade do caderno de José. Eventualmente o docente buscava adaptar a atividade para José, contudo as adaptações podem ser resumidas em colorir ou a responder uma questão no quadro, sendo que a resposta correta era sussurrada em seus ouvidos. Atividades elementares, como colorir,

recortar e colar, ou facilitar a tarefa não favorecem o desenvolvimento de conhecimentos abstratos que são tão importantes para o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência intelectual (Pletsch & Glat, 2012).

Tais práticas foram encontradas em outras pesquisas, sugerindo que se trata de uma prática recorrente com esse público (Mendes, Tannús-Valadão & Milanesi, 2016; Pletsh, 2014). A falta de formação docente sobre as especificidades no que diz respeito ao desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual e, principalmente, sobre como adaptar o currículo são os principais fatores que corroboram com práticas estigmatizantes (Kassar, 2016; Pletsch & Glat, 2012; Ribeiro, 2016). Dessa maneira, a postura do professor para com José era pautada em rótulos e estigmas que além de “minimizar os investimentos pedagógicos para o desenvolvimento desses sujeitos” (Pletsch & Glat, 2012, p.202), funcionava como modelo para os demais estudantes e isto se refletia na maneira em que estes falavam com José.

Controlar todas as variáveis que possam vir a intervir no resultado final não é tarefa simples mesmo nos laboratórios de pesquisa básica, quanto mais em contexto aplicado. Ainda que o professor não tenha sido envolvido na execução das intervenções, que a metodologia de ensino não facilite a interação social, com a discrepância entre o assunto estudado por José e a turma e a dificuldade encontrada pelo docente de incluir José nas aulas, foi possível obter um resultado positivo. Dessa forma, para futuras pesquisas que se proponham a utilizar a videomodelação ou o GBG com objetivo de promover a interação em situação de inclusão escolar, aponta-se para a importância de investigar e controlar essas variáveis.

Considerações Finais

Encontrar soluções de baixo custo e fácil execução para diminuir o isolamento social de pessoas com deficiência na escola é uma tarefa complexa e requer inúmeras testagens de hipóteses, replicações em diferentes contextos, avaliações e mais testagens. Buscou-se contribuir com essa área a partir da adaptação de intervenções comportamentais consolidadas e comprovadamente eficientes para promover mudanças no repertório comportamental. Tanto a videomodelação como o GBG são estratégias interventivas criadas na década de 60 e que tem se mostrado eficazes em diversas adaptações. No presente estudo, ambas foram usadas para aumentar a interação entre uma criança com deficiência intelectual e seus colegas de classe regular.

Diversas variáveis não puderam ser controladas no decorrer do procedimento e o impacto destas são visíveis nos resultados. Para pesquisas futuras, pontua-se a relevância de se atentar para o período no calendário letivo em que as intervenções e avaliações da mesma irão ocorrer, pois, os períodos de provas avaliativas, datas comemorativas e demais atividades extraclasse podem interferir na quantidade e qualidade das interações entre os alunos. Além disso, envolver o professor nas intervenções e identificar que tipo interação é considerada reforçadora pelo aluno com deficiência são fatores que, se incluídos no planejamento, potencializarão os ganhos obtidos com as atividades planejadas.

Não obstante, foi possível identificar mudanças socialmente relevantes para o desenvolvimento de José. Alguns ganhos se limitaram ao curto prazo, como a diminuição da discrepância entre a quantidade de interações com o professor e com a turma. Entretanto, foi possível identificar como ganhos no longo prazo o aumento das vezes em que José inicia a interação, bem como a diminuição de interações indiretas. Essas mudanças podem promover relações interpessoais reforçadoras, que podem trazer benefícios para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno.

Com a videomodelação foi possível abordar a importância de incluir crianças com deficiência nas brincadeiras e demais atividades escolares, sem que fosse necessário identificar José como aluno com deficiência. O GBG possibilitou uma real aproximação de todos os alunos da turma, por criar situações em que eles deveriam se reunir para decidir o nome da equipe, elaborar estratégias para vencer e criar uma programação para a festa caso sua equipe vencesse. Situações estas em que os alunos deveriam dialogar, negociar e tomar decisões com colegas que não eram próximos sendo, portanto, oportunidade para aprimorar habilidades relevantes para viver em sociedade. Dado o exposto, reitera-se a relevância científica e social do estudo ao pontuar que é possível aproximar um aluno com deficiência de seus pares a partir de tecnologia comportamental existente que afete positivamente todos os estudantes da turma.

Referências

- Alber, S. R. & Heward, W. L. (1996). “Gotcha!” Twenty-Five Behavior Traps Guaranteed to Extend Your Students’ Academic and Social. *Intervention in school and clinic*, 31(5), 285–289. Doi: <https://doi.org/10.1177/105345129603100505>
- Alves, C. [CristianoAlves]. (2012, setembro 30). *Brincadeira de criança* [arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=amkU5y2-jmE&list=PLWPpbd2VckN8PfpCaing6Ag2DuE0UF0Av&index=2&t=0s>
- Anhão, P. P. G., Pfeifer, L. I., & Santos, J. L. D. (2010). Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(1), 31-46. Recuperado de <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/7744>
- Baer, D. M., & Wolf, M. M. (1970). The entry into natural communities of reinforcement. In R. Ulrich, T. Stachnick, & J. Mabry (Eds.), *Control of human behavior* (pp. 319-324). Glenview, IL: Scott, Foresman. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED020533.pdf>
- Ballard, K. D., & Crooks, T. J. (1984). Videotape modeling for preschool children with low levels of social interaction and low peer involvement in play. *Journal of abnormal child psychology*, 12(1), 95-109. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF00913463>
- Bandeira, M., Rocha, S. S., de Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental:

- características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v11n2/a09v11n2.pdf>
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1965JPSP.pdf>
- Barrish, H. H., Saunders, M. & Wolf, M. M. (1969) Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119-124. Doi: 10.1901/jaba.1969.2-119
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de psicologia*, 9(1), 101-111. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386>
- Biaggio, R. (2017). A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 0(8),19-26. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>
- Bosch, S., & Fuqua, R. W. (2001). Behavioral cusps: a model for selecting target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(1), 123-125. Doi: <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-123>
- Campos, K., & Glat, R. (2016). Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. *Revista Educação Especial*,

29(54). Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X10399>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., De Oliveira, L. A., Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International*, 33(6), 615- 630. Doi: 10.1177/0020715211430373

Dias, P., Sousa, J., Gonçalves, M., Flores, P., & Pérez, J. D. (2016). Atitudes dos pares sobre a inclusão: Contributos da adaptação de um instrumento. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 30(2), 95-106. Doi: <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1099>

Embry, D. D. (2002). The Good Behavior Game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical child and family psychology review*, 5(4), 273-297. Doi: <https://doi.org/10.1023/A:1020977107086>

Ferreira, M. A. G. (2016). *Teacher-child interactions disability profile and social experiences of children in inclusive preschool classrooms* (Tese de Doutorado). ISPA-Instituto Universitário, Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.12/5487>

Ferreira, D. R., Ferreira, W. D. A., & Oliveira, M. S. (2010). Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das

- professoras. *Ciências & Cognição*, 15(2), 216-227. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a19.pdf>.
- Fino, C. M. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de educação*, 14, 273-291. Recuperado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Freitas, L. C. & Del Prette, Z. A. P. (2013). Habilidades sociais de crianças com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Avances em Psicologia Latinoamericana*, 31(2), 344-362. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79928611004>
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/36509>
- Green, V. A., Drysdale, H., Boelema, T., Smart, E., van der Meer, L., Achmadi, D., ... & Lancioni, G. (2013). Use of video modeling to increase positive peer interactions of four preschool children with social skills difficulties. *Education and Treatment of children*, 36(2), 59-85. Doi: <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0016>
- Groves, E. A., & Austin, J. L. (2017). An evaluation of interdependent and independent group contingencies during the good behavior game. *Journal of applied behavior analysis*, 50(3), 552-566. Doi: 10.1002/jaba.393
- Höher Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & sociedade*, 21(1), 65-74.

Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20834>

Höher Camargo, S. H., & Bosa, C. A. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 315-324. Recuperado de

<https://revistaptpt.unb.br/index.php/ptp/article/view/217/530>

Joslyn, P. R., Vollmer, T. R., & Hernández, V. (2014). Implementation of the good behavior game in classrooms for children with delinquent behavior. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1673-1682. Doi: [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(14\)70973-1](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70973-1)

Kassar, M. C. M. (2016). Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação e sociedade*, 37(137), 1223-1240. Doi: 10.1590/ES0101-73302016157049

Kellam, S. G., & Anthony, J. C. (1998). Targeting early antecedents to prevent tobacco smoking: findings from an epidemiologically based randomized field trial. *American Journal of Public Health*, 88(10), 1490–1495. doi:10.2105/ajph.88.10.1490

Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, N., & Mayer, L. S. (1994). The Course and Malleability of Aggressive Behavior from Early First Grade into Middle School: Results of a Developmental Epidemiologically-based Preventive Trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 259–281. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01161.x

Laplane, A. L. F. D. & Batista, C. G. (2008). Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos Cedes*, 8(75), 209-

227. Recuperado de
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33231853/v28n75a05.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1509822285&Signature=PIId8kdrzw%2FbPynxy8%2F5IBxHXNyk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVer_nao_ver_e_aprender_a_participacao_de.pdf

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>

Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130. Recuperado de
https://www.researchgate.net/profile/Nadia_Maria_Salomao/publication/288107335_Inclusion_of_children_with_autism_A_study_of_social_interactions_within_the_school_context/links/56aa158208ae7f592f0f1a32/Inclusion-of-children-with-autism-A-study-of-social-interactions-within-the-school-context.pdf

Lemos, E. L. M. D.; Salomão, N. M. R.; Aquino, F. S. B.; Agripino-Ramos, C. S. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(3), 351-361. Doi:
<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1229>

- Lima, S. M. & Laplane, A. L. F. De. (2016). Escolarização de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 269–284. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>
- Luz, M. I. [Professora Bel]. (2014, setembro 16). *Cordas em português* [arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://atividadesdaprofessorabel.blogspot.com/2014/09/cordas-em-portugues.html>
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20(4), 225–238. Doi: 10.1002/bin.197
- Maloney, K. B., & Hopkins, B. L. (1973). The modification of sentence structure and its relationship to subjective judgements of creativity in writing¹. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(3), 425–433. doi:10.1901/jaba.1973.6-425
- Mello, A. R. L. (2016) Refletindo sobre a inclusão escolar brasileira. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 931-935. Doi: 10.1111/1471-3802.12234
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>
- Mendes, E. G., Tannús-Valadão, G., & Milanesi, J. B. (2016). Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. *Revista Linhas*, 17(35), 45-67. Doi: 10.5965/1984723817352016045

- Nação Brasil Vídeos. (2014, Junho 29). *Filme porque Heloisa* [arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AJQfdHsnFPM>
- Nicolino, V., & Malerbi, F. (2011). Promoção de interações sociais entre colegas e criança autista em ambiente de inclusão. *Acta Comportamentalia*, 19(1), 107–123.
- O'Connor, R. D. (1969). Modification of social withdrawal through symbolic modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(1), 15-22. Doi: 10.1901/jaba.1969.2-15.
- O'Connor, R. D. (1972). Relative efficacy of modeling, shaping, and the combined procedures for modification of social withdrawal. *Journal of Abnormal Psychology*, 79(3), 327-334. Doi: [http](http://doi.org/10.1037/h0031881)
- Pennington, B., & McComas, J. J. (2017). Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(1), 176–180. Doi: <https://doi.org/10.1002/jaba.357>
- Perez, V., Rodriguez, J., Barra, F., Fernandez, A. M. (2005) Efectividad de una Estrategia Conductual Para el Manejo de la Agresividad en Escolares de Enseñanza Básica. *Psykhé*, 14(2), 55-62. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200005>
- Pierce, D. W., & Cheney, C. D. (2013). *Behavior Analysis and Learning: Fifth Edition*.
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012) A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas críticas*, 18(35), 193-208. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>

Pletsch, M. D. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos analíticos de políticas educativas*, 22(81), 1-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>

Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Brasília, DF: MEC/SEESP.

Programa ELOS Construindo coletivos: Guia do(a) educador(a). (2015). Brasília, DF: SENAD.

Rebello, A. S. (2016). Política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 851-854. Doi: 10.1111/1471-3802.12341

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Ribeiro, S. L. (2016). Violência simbólica: impactos à inclusão escolar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 1095-1098. Doi: 10.1111/1471-3802.12255

Ribela, A. C. P., dos Reis, P. V. N., & Gioia, P. S. (2009). Procedimento de ensino de interações sociais entre jovens com desenvolvimento atípico e seus pares baseado na análise do comportamento. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(2), 161–181.

Recuperado

de:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=47880203&lang=es&site=ehost-live>

- Rosa, L. R., & Menezes, A. B., (no prelo). Inclusão escolar e interação social: uma revisão sistemática de literatura. *Temas em Psicologia*. 27(2).
- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 533–44. Doi: <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-533>
- Sanini, C., Sifuentes, M. & Bosa, C. A. (2013). Competência social e autismo: o papel da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 99-105. Doi: [dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012](https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012)
- Santo, A. E. & Santos, M. T. (2016). A inclusão escolar de alunos com multideficiência. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 89-93. Doi: 10.1111/1471-3802.12272
- Santos, G. C. S. & Martínez, A. M. (2016). A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 253–268. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200008>
- Schneider, D. R., Pereira, A. P. D., Cruz, J. I., Strelow, M., Chan, G., Kurki, A., & Sanchez, Z. M. (2016). Evaluation of the implementation of a preventive program for children in Brazilian schools. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 508-519. Doi: 10.1590/1982-3703000592016
- Smith, E. P., Osgood, D. W., Oh, Y., & Caldwell, L. C. (2018). Promoting afterschool

quality and positive youth development: cluster randomized trial of the pax good behavior game. *Prevention Science*, 19(2), 159-173. Doi: DOI 10.1007/s11121-017-0820-2

Souza, M. P., Silva, P. A. B., França-Freitas, M. L. P. & Gatto, G. M. S. (2016). Habilidades sociais, interação social e a inclusão de uma criança cega. *Revista Educação Especial*, 29(55), 323-336. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313146769006>

Sy, J. R., Gratz, O., & Donaldson, J. M. (2016). The good behavior game with students in alternative educational environments: interactions between reinforcement criteria and scoring accuracy. *Journal of Behavioral Education*, 25(4), 455-477. Doi: 10.1007/s10864-016-9257-0

Teixeira, F. C. & Kubo, O. M. (2008) Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 75-92.

Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The good behavior game: 1969-2002. *Behavior modification*, 30(2), 225-253. Doi: 10.1177/0145445503261165

Torres, V. M. F. & Vieira, S. C. M. (2014). Qualidade de vida em adolescentes com deficiência. *Revista CEFAC*, 26(6), 1953-1961. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169339740024>

Apêndice

Apêndice A. Instrumento de Registro

Tabela 3.

Modelo de folha de registro das interações que serão observadas

Folha de registro						
Observador: _____				Data: ____/____/____		
Situação: () Antes do recreio				() Depois do recreio		
Início: _____		Término: _____		Duração: _____		
	Antecedente		Resposta		Consequente	
Interações	A	T	A	T	A	T
1						
2						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

Nota: A – aluno alvo da intervenção (José); T – terceiros, podendo ser os colegas de classe ou o professor regente.

Apêndice B. Perguntas Disparadoras

Dia 1: Vídeo Brincadeira de criança.

O que vocês acharam do desenho?

Já aconteceu com vocês de vocês estarem em um lugar com outras crianças brincando de algo que parece ser muito legal, e ninguém convidar vocês para participar da brincadeira?

Será que o menino do vídeo ia brincar com os outros se ele não fosse pedir?

Vocês convidariam uma criança que não tem perna pra brincar?

Dia 2. Vídeo Porque Heloísa – Parte I

Gostaram do desenho de hoje? Qual parte vocês mais gostaram? E qual parte menos gostaram?

O que vocês acharam do jeito como a turma recebeu a Heloísa?

Que atitudes dos colegas a gente pode listar como adequada e inadequada?

Dia 3. Vídeo Porque Heloísa – Parte II

Gostaram do desenho de hoje? Qual parte vocês mais gostaram? E qual parte menos gostaram?

Vocês já tinham pensado na importância dessas rampas que tem aqui na escola? Será que se a Heloísa viesse estudar aqui ela ia conseguir andar sem ajuda?

E o que vocês acharam da reação dos colegas ao verem a Heloísa fantasiada?

Será que a gente pode aprender alguma coisa com desenho de hoje?

Dia 4. Vídeo Cordas – Parte I

Gostaram do desenho de hoje? Qual parte vocês mais gostaram? E qual parte menos gostaram?

Vocês acham que o aluno novo foi bem recebido por todos?

Porque será que os colegas de Maria diziam que ela estava estranha?

Dia 5. Vídeo Cordas – Parte II

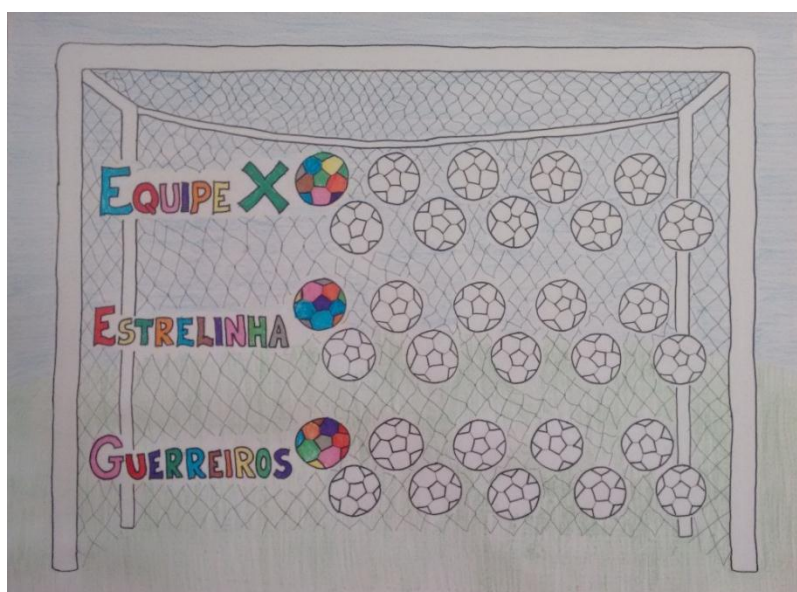
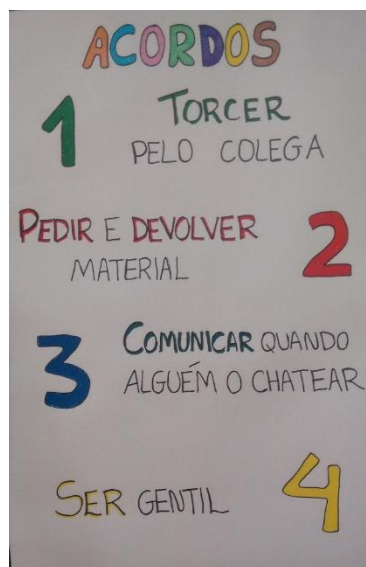
Gostaram do desenho de hoje? Qual parte vocês mais gostaram? E qual parte menos gostaram?

E o que vocês acham das brincadeiras que Maria inventava?

Será que seu mais novo melhor amigo gostava dessas brincadeiras?

Vocês acham que as brincadeiras poderiam ser muito mais divertidas se outros colegas da turma participassem? Porque será que eles não iam brincar?

Apêndice C. Quadro de Acordos e Pontuação GBG



Apêndice D. Registro da Pontuação das Equipes

Tabela 4.

Folha de registro da pontuação das equipes

Dia: ____/____	Equipes		
Acordos	Equipe X	Estrelinha	Guerreiros
1. Torcer pelo colega			
2. Pedir e Devolver material			
3. Comunicar quando alguém o chatear			
4. Ser gentil			

Apêndice E. Autorização da escola**TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO**

Pelo presente termo e na qualidade de responsável pela Escola, eu, _____, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado “Videomodelação e Good Behavior Game: estratégias comportamentais para promover interações sociais entre crianças com e sem deficiência” pela mestrandia Larissa Rodrigues Rosa da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Dr.^a Aline Beckmann Menezes.

(Assinatura Responsável pela Instituição)

(Assinatura Pesquisadora)

Ananindeua, ____ de _____ de 2018

Apêndice F. Autorização da equipe docente

TERMO DE CONSENTIMENTO DA EQUIPE DOCENTE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Videomodelação e Good Behavior Game: estratégias comportamentais para promover interações sociais entre crianças. A seleção de sua turma ocorreu devido a matrícula de uma criança com deficiência em sua turma. Sua participação não é obrigatória. Não haverá compensação financeira.

Existem poucos relatos de intervenções eficazes para promover interações sociais entre crianças na escola, por isso esse projeto tem como objetivo verificar a eficiência de duas intervenções comportamentais com esse fim e aumentar as interações sociais positivas entre os alunos. Para isso, os comportamentos de todos os alunos da turma serão observados, registrados e filmados por uma semana antes e depois de cada tipo de intervenção e, após um mês sem nenhum tipo de contato com a turma, a pesquisadora realizará mais um período de observação e registro.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir a presença da pesquisadora diariamente na sala durante 45 minutos de sua disciplina durante 6 semanas sem intervenções e 1 semana com uma intervenção que não afetará o desenvolvimento de sua rotina, e mais 1 semana de intervenção que irá utilizar de aproximadamente 20 minutos do seu horário de aula por dia.

Espera-se que a qualidade das interações entre as crianças, durante e após as atividades, aumente. O **benefício** que a pesquisa pode trazer é o fortalecimento dos laços de amizade entre todos. A pesquisa não apresenta **riscos** físicos, limitando-se àqueles relacionados à privacidade dos(as) participantes. Para eliminar esses riscos, garantimos que as informações obtidas através dessa pesquisa serão acessadas apenas pelas pesquisadoras e garantimos que sua participação será mantida em segredo, já todos os participantes receberão nomes fictícios e as filmagens não serão divulgadas. Mesmo que a pesquisa seja apresentada em eventos ou artigos científicos, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, nem haverá exibição das filmagens ou imagens que permitam sua identificação ou dos alunos.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Em caso de necessidade, você pode também entrar em contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Medicina Tropical, situado a Av. Generalíssimo Deodoro, 92 – Umarizal, primeiro andar, ou ainda pelo telefone: (91) 3201-0961 e pelo e-mail: cepbel@ufpa.br.

Larissa Rodrigues Rosa

Endereço: Rua Augusto Corrêa, 01. Campus Universitário do Guamá. Telefone: (91) 981600585

Termo de Consentimento

Declaro que eu fui informado sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e porque o pesquisador precisa da minha colaboração, tendo entendido a explicação. Por isso, eu concordo em participar, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Ananindeua, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Professor(a)

Apêndice G. Autorização dos responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL

O(a) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado para participar da pesquisa Videomodelação e Good Behavior Game: estratégias comportamentais para promover interações sociais entre crianças. A seleção do aluno (a) ocorreu devido a sua matrícula em uma escola da rede pública do ensino fundamental I e sua participação não é obrigatória e não haverá custos ou compensação financeira para a participação na mesma.

Este projeto tem como objetivo descobrir se duas intervenções comportamentais com o objetivo de promover interações sociais na escola funcionam e aumentar as interações sociais positivas entre os alunos. Para isso, os comportamentos de todos os alunos da turma serão observados, registrados e filmados por uma semana antes e depois de cada tipo de intervenção e, após um mês sem nenhum tipo de contato com a turma, a pesquisadora realizará mais um período de observação e registro.

A participação do(a) menor sob sua responsabilidade envolverá sua participação em atividades que ocorrerão na sala de aula, nos horários regulares de aula, além de ser observado e filmado antes e depois dessas atividades.

Espera-se que a qualidade das interações entre as crianças, durante e após as atividades, aumente. O **benefício** que a pesquisa pode trazer é o fortalecimento dos laços de amizade entre todos. A pesquisa não apresenta **riscos** físicos, limitando-se àqueles relacionados à privacidade dos(as) participantes. Para eliminar esses riscos, garantimos que as informações obtidas através dessa pesquisa serão acessadas apenas pelas pesquisadoras e garantimos que a participação do(a) menor sob sua responsabilidade será mantida em segredo, já que os participantes receberão nomes fictícios e as filmagens não serão divulgadas. Mesmo que a pesquisa seja apresentada em eventos ou artigos científicos, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dele(a), nem haverá exibição das filmagens ou imagens que permitam a identificação das crianças.

A qualquer momento você pode desistir da participação de seu filho e retirar seu consentimento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Em caso de necessidade, você pode também entrar em contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Medicina Tropical, situado a Av. Generalíssimo Deodoro, 92 – Umarizal, primeiro andar, ou ainda pelo telefone: (91) 3201-0961 e pelo e-mail: cepbel@ufpa.br.

Larissa Rodrigues Rosa

Endereço: Rua Augusto Corrêa, 01. Campus Universitário do Guamá. Telefone: (91) 981600585

Termo de Consentimento

Declaro que eu fui informado sobre os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho na pesquisa e porque o pesquisador precisa da minha colaboração, tendo entendido a explicação. Por isso, eu concordo com a participação do menor sob minha responsabilidade, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Ananindeua, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Responsável

Apêndice H. Questionário



Universidade Federal do Pará

Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Psicóloga Larissa Rosa

QUESTIONÁRIO

Prezado pai e/ou responsável,

Estarei na classe de seu filho(a) nas próximas 9 semanas. Estou realizando um projeto para melhorar as relações entre as crianças. É importante para o projeto que eu tenha conhecimento seu filho(a) possui relação próxima ou distante com alguma pessoa com deficiência. Abaixo segue um questionário breve e as informações irão ajudar no projeto. Agradeço sua colaboração!

- A criança possui contato com ao menos uma pessoa com deficiência?

() Sim.

() Não.

- Com que frequência a criança interage com essa(s) pessoa(s) com deficiência?

() Em média uma ou duas vezes na semana.

() Em média três ou quatro vezes na semana.

() Em média cinco ou seis vezes na semana.

() Contato diário.

- Qual o tipo de relação entre a criança e a pessoa com deficiência? () Um parente próximo.

() Parente distante.

() Vizinho ou amigo da família.

- Como você pode descrever a relação da criança com a pessoa com deficiência?

Anexos

Anexo 1. Vídeos utilizados



Figura 14. Imagem retirada da animação “Brincadeira de criança” de Alves, C. (2012)



Figura 15. Imagens retiradas da animação “Cordas em português” de Luz, M. I. (2014)



Figura 16. Imagens retiradas da animação “Filme Porque Heloisa” de Nação Brasil Vídeos.
(2014)

Anexo 2. Instrumento de mapeamento das interações em sala de aula

Tabela 5.

Instrumento utilizado para mapear as interações na turma

Mapeamento das interações da turma									
Aluno	Interação predominante				Gênero		Desempenho escolar		
	Agressividade	Dispersão	Timidez	Cooperação	M	F	Com dificuldade	Mediano	Sem dificuldade

Nota. Fonte: Recuperado de “Programa ELOS Construindo coletivos: Guia do(a) educador(a)” do Ministério da Justiça, tradução do Ministério da Saúde e Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime, 2015, p. 21.